



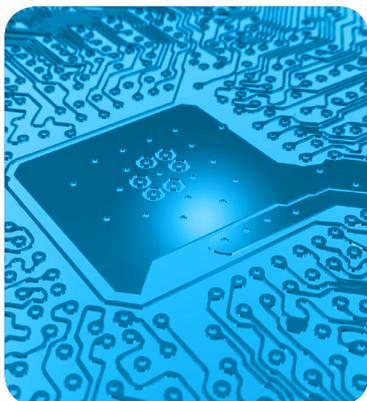
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Formación de Profesorado
de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Lengua y Literatura)



**Cómo evitar
las ausencias en
la dramaturgia
femenina de
Posguerra:
*La libertad en
el tejado* de María
Teresa León
Ángela Jiménez
*Barriocanal***



“Disculpa si no te vi en mi manual”

(Ángela J. Barriocanal)

Cómo evitar las ausencias en la dramaturgia
femenina de Posguerra: *La libertad en el tejado*
de María Teresa León



FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

ESPECIALIDAD LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Alumna: Ángela Jiménez Barriocanal

Tutora: Dolores Noguera Guirao

Convocatoria ordinaria

Curso 2014-2015

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROYECTO	
2.1 Contextualización histórica de la mujer en la literatura española	6
2.2 La mujer como dramaturga y sus barreras en España Comentario histórico hasta principio de siglo XX	9
2.3 La mujer como escritora y dramaturga en la literatura española contemporánea y de posguerra. Perspectivas que conducen a la actualidad	12
2.4 El canon literario y sus tribulaciones	14
3. INNOVACIÓN METODOLÓGICA DEL PROYECTO	
3.1 Fenómeno de ausencia en el B.O.C.M. y otros estudios	16
3.2 Estado de la cuestión. Revisión de manuales de texto	17
3.3 Delimitación temporal y contenidos sobre el teatro español de Posguerra	20
3.4 Introducción a la figura de María Teresa León como objeto de estudio y el trabajo de su obra La libertad en el tejado	22
3.5 Materiales de innovación. Soportes para la propuesta	25
4. CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	28
4.1 OBEJTIVOS	
4.1.1 Objetivos generales de la asignatura	29
4.1.2 Objetivos específicos de la asignatura	
4.1.3 Objetivos específicos de la actividad	30
4.2 COMPETENCIAS BÁSICAS	31
4.3 CONTENIDOS	
4.3.1 Contenidos generales	33
4.3.2 Contenidos específicos	34
4.4 METODOLOGÍA	36
4.5 RECURSOS DIDÁCTICOS	37
4.6 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	40
4.7 EVALUACIÓN	42

5. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	
5.1 INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN	48
5.2 PROGRAMACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
5.2.1 Sesión I	50
5.2.2 Sesión II	55
5.2.3 Sesión III	61
5.2.4 Sesión IV	70
6. CONCLUSIONES	78
ANEXO I. Ficha de trabajo	80
ANEXO II. Fragmentos seleccionados La libertad en el tejado	88
ANEXO III. Ficha de coloquio conjunto, final de actividad y evaluación	94
ANEXO IV. Fotografías de la autora	95
BIBLIOGRAFÍA	96

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de investigación e innovación didáctica parte del planteamiento de la mujer dramaturga en el teatro español de posguerra y su escasa presencia en los planes de estudio, los manuales de texto y en el sistema educativo en general. No se habla de la dramaturgia femenina en el plano en el que se da u ofrece, sino en el que no se da. Es evidente que un análisis y estudio acerca del papel de la mujer como escritora en profundidad, sería objeto de otro tipo de trabajo. Sin embargo, no se puede obviar relacionarlo con el contenido que aquí se plantea. Dicho esto, se comentará en profundidad las partes que conforman este proyecto.

El primer punto está centrado en la fundamentación teórica del proyecto y desarrolla aspectos relacionados con la mujer y su autoría literaria que son imprescindibles para cimentar desde una perspectiva de investigación este trabajo. Este primer punto, se encuentra dividido en cuatro apartados que contextualizan las vicisitudes que la mujer ha sufrido en su camino hacia la autoría literaria, se abordan primeramente aspectos relacionados con la mujer en la literatura para ir acotando la historia de la mujer como dramaturga hasta la actualidad. En último lugar, es oportuno comentar algunos aspectos relacionados con el canon literario y la omisión de la producción literaria de la mujer para dar cuenta del fenómeno de ausencia.

El segundo punto desarrolla la innovación metodológica que supone *Disculpa si no te vi en mi manual* como actividad para la inclusión de la mujer dramaturga en las aulas. Esta parte demuestra que el fenómeno de ausencia en los contenidos de ESO y Bachillerato en cuanto a la literatura de autoría femenina es real. Se analizará lo dicho en el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para contextualizar el Teatro de Posguerra y la mujer como dramaturga dentro de los contenidos de 4º de ESO. Se hablará, por tanto, del estado de la cuestión abordando activamente el periodo de Posguerra desde la revisión de libros de texto considerando el análisis de época y los autores que se ofrecen para desembocar en la plena justificación de la actividad e introducir, apropiadamente, la figura de estudio, María Teresa León y los materiales de innovación didáctica que han servido como base.

El tercer punto atiende a la elaboración de la propuesta didáctica que conforma este proyecto. Se atienden los aspectos necesarios en cuanto al marco legislativo de educación y se conforman los objetivos, competencias y contenidos que estarán presentes en ella. Por otro lado, también se mencionan consideraciones acerca de la metodología inductiva estimada oportuna para la ejecución de la actividad, al igual que se habla de los materiales y recursos necesarios en el aula y se comentan aspectos relacionados con la atención a la diversidad en las aulas. El cuarto punto supondría la programación de la actividad una vez se llevara al aula y luego se facilitan una serie de anexos que contienen los materiales de trabajo y revisión en el aula.

Una vez se ha comentado en su integridad la estructura de este trabajo de fin de Máster, hay que comentar algunos aspectos referidos a la justificación del tema ya que este trabajo no tiene como fin ser la programación de una unidad temática completa, sino que presenta una actividad de cinco sesiones, cuatro días en el aula y una excursión, en relación con la mujer dramaturga en el teatro español de posguerra. Esta actividad se realizará una vez se hayan dado a conocer en clase los conocimientos establecidos a nivel curricular sobre el Teatro de Posguerra español. Se habla de una actividad complementaria e inclusiva que quiere aportar al alumnado una panorámica crítica y reflexiva sobre la producción dramática femenina en el periodo de Posguerra, la cual es relegada u omitida en gran parte de los libros de texto. En 4º de ESO, el docente se encuentra ante alumnos de dieciséis años, o incluso de más edad, que se enfrentan a su último año de educación obligatoria. También es muy común ver a los docentes preocupados en cómo enseñar determinado tema de manera creativa o cómo aplicar nuevas tecnologías en el aula. Sin embargo, no son muchas las ocasiones en las que el docente deja establecido qué espera de determinado tema o qué tipo de ciudadanos desea conformar mediante sus clases.

Puede que los alumnos de 4º de ESO no sigan estudiando y se sumerjan en un competitivo contexto laboral o formativo. Puede que no se percaten nunca, pero habrán pasado a una etapa de madurez y habrán dejado atrás una formación educativa centrada en un eje androcentrista. Así, en cuanto a la relevancia y la aportación intelectual que supone tratar la figura de la mujer dramaturga en el teatro de posguerra español, hay que tener en cuenta el futuro docente y por ello, se debe apostar por integrar panorámicas de igualdad de género en todo periodo literario más allá de lo establecido según el canon para reforzar la capacidad crítica y reflexiva del alumnado. Se debe fomentar la autoría de la mujer como pieza fundamental para erigir un género ya que son parte de una época y su problemática respira y exhala tanta estética, justicia, crítica y realidad como cualquier otra. No se debe permitir un periodo dentro de la historia de la literatura, o de ningún otro campo, donde el hombre gane en autoría y la mujer quede relegada a estudios de personaje, porque ahí se ve la visión fragmentaria de la mujer, por lo tanto no hay linealidad ni justicia en erigir ese estudio como algo válido y duradero.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROYECTO

2.1 Contextualización histórica de la mujer en la literatura española

Se puede reconocer el modo en el que la escritura de la mujer ha sido considerada a lo largo de la historia una producción secundaria con una temática limitada debido al trabajo literario de los hombres y las trabas que se han impuesto al ingreso exitoso de la mujer al mundo educativo. Desgraciadamente, esta aparente misoginia u omisión intencionada cuenta con unos orígenes anteriores a todo epígrafe histórico que se pueda concebir, ya el filósofo Confucio (500 a. de C.) destacaba la manera en la que se definía el ying y el yang. Confucio defendía que el ying era la fuerza femenina: la negativa y la pasiva, mientras que el yang era la fuerza masculina: positiva y activa. Luego, filósofos griegos como Sócrates o Aristóteles definieron “los talentos creadores innatos de cada sexo” donde defendían que el hombre por naturaleza busca la acción en el exterior, mientras que la mujer se sentía atraída por los elementos estáticos del interior (Barrios, 2009). Estas afirmaciones, como bien se pueden apreciar pretéritas, mantienen la necesidad de marginar a la mujer, sin embargo, a pesar de su aparente negatividad, dejan entrever la razón por la que la escritura femenina es especialmente sólida ya que nace del interior y de la reflexión.

A lo largo del siglo XIII, en plena Edad Media, se empezaron a erigir las primeras universidades en España. En 1218, se funda la Universidad de Salamanca que fue la primera en poseer el título de Universidad en Europa debido a la bula emitida en 1255 por el Papa Alejandro IV (Sanz y Bergan, 2005:72). Durante todo ese siglo y hasta bien entrado el XV, la mujer fue un *rara avis* en el ámbito universitario y se tenían grandes reparos a la hora de educar a las mujeres. Se continuaba con una concepción de la mujer como ser relegado de la esfera pública y vedada a la vida doméstica o al trabajo familiar. No obstante, hacia el final del siglo XV, fueron apareciendo una serie de mujeres consideradas por la crítica como “*puellae doctae*”, niñas sabias, que gracias a la difusión de las lenguas clásicas que promovió el Renacimiento y el apoyo de las cortes peninsulares permitieron un tímido inciso para la reinserción educativa de la mujer. Se habla de mujeres como Beatriz de Boadilla o Beatriz Galindo, pertenecientes a la corte de Isabel la Católica (Borreguero Beltrán, 2011:7). Se destacan en este siglo XV, especialmente, los escritos de Erasmo de Rotterdam quien defendía la educación de las mujeres en tanto que podía ser positivo para ellas teniendo en cuenta sus labores domésticas y la educación de los hijos (Servén, 2008:15).

No obstante, durante los siglos XVI y XVII, muchas de las mujeres con acceso educativo pertenecían a estamentos sociales muy concretos ya que o bien estaban ligadas a la aristocracia imperante en el país o bien, estaban destinadas al ejercicio

monacal como Santa Teresa de Jesús¹. Aunque fuera de esas lindes, no convendría dejar sin mencionar figuras como la profeminista María de Zayas y Sotomayor, Ana Caro Mallén o Mariana de Carvajal y Saavedra (Chartier, 1999:75). No obstante, el hecho de que se dieran a conocer mujeres autoras, como las recién mencionadas, fuera de las lindes que suponen el claustro conventual o el ámbito doméstico, suponía un gran motivo de reprobación social. Este peligro radica en la trascendencia del ámbito privado e introducción al ámbito público de la mujer. Como bien señala Chartier, si de alguna manera la mujer denunciaba en sus escritos aspectos como la condición de subordinación femenina o la inexistente equidad entre hombres y mujeres, podía darse el caso de que otras mujeres leyeran esas composiciones y tomaran consciencia de la situación, suponiendo una amenaza palpable para una sociedad donde la Inquisición y los intereses patriarcales marcaban el ritmo de todo devenir social y cultural (íbid, 1999:70-90). Hay que tener en cuenta que tras el Concilio de Trento (1545-1563), el tribunal de la Inquisición reprobó toda producción que pudiera suponer una desviación religiosa en potencia. De ahí que las hagiografías, las rimas espirituales, las confesiones o la prosa religiosa contaran con gran protagonismo tanto en la producción literaria femenina como en la masculina ya que suponían un alejamiento claro de temáticas mundanas o profanas (Ortega López, 1997:277-316). Tampoco convendría olvidar aquello que Fray Luis de León decía sobre la mujer en su obra *La perfecta casada* de 1583:

“Es justo que se precien de callar todas, así aquellas a las que les conviene encubrir su poco saber, como aquellas que pueden sin vergüenza descubrir lo que saben; porque en todas es, no sólo condición agradable, sino virtud debida, el silencio y el hablar poco. Porque, así como la naturaleza hizo a las mujeres para que encerradas guardasen la casa, así las obliga a que cerrasen la boca.” (de León, 1980:83)

Postura que apela y limita a la mujer en el silencio en cuanto a su educación y buena construcción moral. Este tipo de juicios se ven relajados en el siglo XVIII, con la llegada de la Ilustración. Durante este periodo se reflexiona sobre aspectos como la relación entre cuerpo y mente, la civilización, la relación entre naturaleza y cultura, el individuo y sociedad, la educación o las costumbres. En este contexto de aperturismo intelectual y reflexión se espera dejar atrás la misoginia tradicional imperante en el mundo cultural. Sin embargo, se sigue viendo la feminidad como forma diferente pero complementaria de lo masculino. Esto quiere decir que se ensalza la moral y la utilidad de los dos sexos como conductos hábiles para la sociedad en general pero se sigue atribuyendo a los dos sexos cualidades y ámbitos divergentes, correspondiendo a los hombres el mundo de la esfera pública y de la acción junto con la actividad exterior y la reflexión abstracta frente al mundo interior, el mundo de los afectos y la familia que sería lo correspondiente a la mujer, una construcción aún muy felononiana que imperó a lo largo del siglo (Martínez Ruiz y de Pazzis Pi Corrales, 2008:18).

¹ En referencia a esto, véase *Sociedad y poesía de cordel en el Barroco* de María Cruz García de Enterría (1973, página 101) para abordar consideraciones más suspicaces y desarrolladas sobre el analfabetismo de la época y el acceso que muchas mujeres tenían a la administración de su patrimonio y acciones mercantiles.

Deben destacarse los profundos cambios en cuanto a estructuras de poder que tienen lugar a lo largo de los siglos XVIII y XIX como la caída definitiva del Antiguo Régimen, modernización de los sistemas políticos y económicos, sin olvidar la revolución industrial influyeron fuertemente y a compases diferentes por toda Europa (Servén, 2008:17). Sin embargo, hablando de la mujer escritora de la España del siglo XVIII, hay que destacar figuras como la dramaturga María Rosa de Gálvez, la ensayista Josefa Amar y Borbón o la poeta María Gertrudis de Hore y Ley. La producción literaria de estas mujeres dieciochescas se caracteriza vivamente por su tono apologético y exhortativo ya que muchas de estas producciones literarias son tomas de partido en la polémica sobre el debate de géneros, las reivindicaciones del talento o la capacidad intelectual de las mujeres (García Garrosa, 2007:208). Teniendo en cuenta este tono característico y comprometido, hay que apreciar que las mujeres españolas de este siglo escriben para fomentar la emancipación intelectual femenina, tienen voz y quieren ser escuchadas por sus iguales. A raíz de ahí, el auge de la prensa fue muy buen conductor y altavoz de su producción y esto es lo que hizo que las mujeres de este siglo participaran de forma significativa en la conformación de un pensamiento crítico sobre su condición sexual tomando, asiduamente, como medio las gacetas informativas (Bolufer Peruga, 1995:29).

De todos modos, siguieron en vigencia a lo largo del siglo XIX modos de conducta privativos y herméticos en cuanto a la mujer con ser con aspiraciones intelectuales, así se podía apreciar que a nivel educativo, la mujer continuaba siendo instruida a través de literatura religiosa y manuales de conducta que no favorecían en demasía su crecimiento personal e intelectual debido a las imposiciones del decoro. Esto es lo que erigía a la mujer a la categoría de “ángel del hogar”, término que vuelve a hacer referencia al encasillamiento de la mujer en el ámbito doméstico (Servén, 2008:17). España cuenta con grandes autoras decimonónicas y por ello hay que hacer mención a Rosalía de Castro, Emilia de Pardo Bazán o la poeta Carolina Coronado quienes escribieron desde el sentimiento, la crítica o la sagaz ironía.

En el plano europeo también hubo grandes autoras propias de su tiempo, pero también hay que atender a las críticas que recibieron por dedicarse a la literatura. Por ejemplo, en 1837, el poeta lakista Robert Sothney llegó a escribir a Charlotte Brontë, la autora de uno de los grandes bildungsroman del siglo XIX como es *Jane Eyre*, que “la literatura no puede ser el propósito de la vida de una mujer y no debería serlo” (en Gilbert y Gubar, 1998:52). Tampoco habría que olvidar cómo se consideraba a la mujer casi cien años después, a principios de siglo XX, en pleno periodo de Vanguardias y específicamente en el movimiento surrealista, el poeta André Breton decía en el *Diccionario abreviado del surrealismo*, lo siguiente sobre la palabra mujer: “aquello que debe ser la última palabra de un moribundo o un libro” (en Torrent, 1996). Sobra decir que las Vanguardias, especialmente el Surrealismo, se conocen por estar encabezados básicamente por figuras masculinas, donde la mujer podía ser considerada musa o compañera. Tampoco estaría fuera de lugar comentar que muchas mujeres

surrealistas, específicamente dentro del mundo de la pintura, terminaron siendo mujeres de éxito e independientes en el exilio.

2.2 La mujer como dramaturga y sus barreras en España. Comentario histórico hasta principio de siglo XX

Se ha comentado, a lo largo del anterior epígrafe, el modo en el que el ámbito intelectual que corresponde a la literatura ha sido considerado un campo eminentemente masculino debido a la bifurcación de roles sociales donde al hombre correspondía la atención y acción en la esfera pública mientras que a la mujer le correspondía trabajar y cuidar el ámbito doméstico, la esfera privada o íntima de la vida. También se han destacado excepciones a lo que dictaba la ley y el decoro imperante a lo largo de los siglos, de hecho se han mencionado mujeres que han querido escribir y así lo hicieron. En el siglo XVII hubo mujeres decididas en su labor dramática como Ana Caro de Mallén, María de Zayas o Mariana de Carvajal, estas mujeres, quién sabe si entre muchas otras, suponían un raro aviso a la hora de dedicarse a la literatura, pero aquí se destaca su valentía por sentir predilección por la escritura dramática porque el ámbito del teatro entrañaba aún mayor complejidad. Esto hace referencia a la naturaleza del género teatral que supone una empresa, un acto público y social donde la aparición de la mujer podía ser aún más reprobada que la del hombre (Gambaro, 1980).

Sin embargo, a pesar de que las obras de dramaturgas no fueran consideradas por el canon, no significa que sus obras no fueran buenas, esto supone un motivo más por el cual la mujer ha querido ser relegada de la historia. En esta época, dedicarse a temas religiosos era lo más normal para llegar a tener un mínimo de expresión. Incluso en el ámbito religioso, las mujeres lucharon por que se permitiera su ejercicio literario. Sor Juana Inés de la Cruz luchó contra el silencio, pidió permiso para escribir y sufrió duras críticas por ello (Ferrer Valls, 1995:4). Aunque su obra *Los empeños de una casa* es toda una labor de crítica social hacia el tratamiento que recibía la mujer a la hora de ser casada junto con los pensamientos familiares sobre la dote y los intereses que hacían del casamiento una empresa mercantil.

Por otra parte hay otra serie de autoras cuyas obras entrañaban significados más profanos y críticos como *Valor, agravio y mujer* de Ana Caro o *La traición en la amistad* de María Zayas. Las obras mencionadas son tres comedias urbanas y han sido así elegidas para ejemplificar una situación no poco crítica, ya que en esa época la comedia suponía un medio más sencillo para introducir a personajes femeninos en situaciones menos comprometidas que el drama (íbid, 1995:9). De ahí que se pueda inferir una gran consciencia de la mujer como dramaturga sobre su medio y es así como Teresa Ferrer explica la manera en la que dentro de la dramaturgia femenina siempre estaba la justificación de dicha escritura junto con declaraciones de humildad, estas declaraciones precedían a la defensa de una opción firme y decidida, pero estas notas preliminares no deben ser consideradas como tópicos, sino como síntoma de un conflicto entre deseo y modestia (íbid, 1995:19).

Durante el siglo XVIII también despuntaron figuras como María Rosa de Gálvez, Rita Berrenechea, Mariana Cabañas o Joaquina Comella quienes fueron autoras que a pesar de la calidad de sus escritos, solían destacar alguna declaración de modestia, inevitablemente tópica, donde salen a relucir las tareas femeninas, las ocupaciones propias de su sexo y así declaraban dedicarse al ejercicio teatral cuando las tareas domésticas habían sido cumplidas (García Garrosa, 2007:13). También hay que decir que las obras dramáticas femeninas de este siglo es, igual que en el siglo XVII, exhortativa y apologética, de ahí que resulte interesante el modo en el que son conscientes de su tiempo y sepan erigir obras críticas y enérgicas cumpliendo con la mentalidad ilustrada. Con esto se aprecia que las mujeres no pretendía hacer brotar revoluciones, sino que buscaban el progreso de cada miembro de la sociedad teniendo en cuenta lo malo heredado (el tener que reconocer y atender el trabajo doméstico) pero también aprovechando los nuevos accesos, esto es, la dedicación a escribir (íbid, 2007:15). También hay que decir que hubo mujeres de este siglo dieciocho que sirvieron de conector con el siguiente, por ejemplo Rosa Gálvez de Cabrera escribía en 1805, *La familia a la moda* donde sugería que la mujer ya no tenía por qué rendir cuentas a la ideología dominante y es así como en el siglo XIX, influenciado por la desinhibición romántica o el empuje que los nuevos tiempos instigaban, empezó a apreciarse un fuerte empoderamiento de la mujer y su escritura.

De este modo, en el siglo XIX, algunas mujeres dedicadas a la literatura como Concha Espina, Gertrudis Gómez de Avellaneda o Emilia de Pardo Bazán eran asiduas espectadoras teatrales y llegaron a realizar pequeñas composiciones dramáticas que, se dice, no llegaron a trascender a excepción de las composiciones realizadas por Pardo Bazán, quien a principios de siglo XX llegó a representar dos obras: *La suerte* y *Verdad* en 1904 y 1906 respectivamente. La afición de Pardo Bazán por el teatro fue muy comprometida más allá de la composición y de esta manera, prosiguió dedicándose como ensayista y crítica para la revista *Nuevo teatro crítico*, revista que en 1890 ella misma fundó (Vidal Egea, 2010:62). Aunque cada siglo cuenta con excepciones, el siglo XX tampoco supuso un cambio drástico para una consolidación efectiva de la mujer dramaturga en España, aunque hubo mujeres que nacieron en las dos primeras décadas de siglo XX como Dora Sedano, Mercedes Ballesteros o María Aurelia Capmany que sí fueron una excepción.

Sobre estas mujeres se pueden resaltar diferentes aspectos, ya que a pesar de ser mujeres de principio de siglo, tuvieron acceso a una educación previa y pudieron disfrutar de cierta libertad intelectual gracias a la Institución Libre de Enseñanza (íbid, 2009:63). Mercedes Ballesteros escribió obras desde el año 1942 hasta 1985, sin mucho éxito y sin gran resonancia pero sin desistir (íbid, 2010:64). Por otro lado, cabe destacar también el espíritu multidisciplinar de María Aurèlia Capmany quien se definió siempre como activista cultural y antifranquista, Capmany ejerció la docencia, se dedicó a la traducción, escribió novela y ensayo y no se puede olvidar su composición teatral ya que fundó hacia 1959 junto con Ricard Salvat la Escuela de Arte Dramático Adrià Gual en Barcelona (Palau, 2010:8).

De esta manera, entrando en lo que significa la mujer como dramaturga en la literatura contemporánea y de posguerra, hay que destacar que dichas mujeres no suelen ser mencionadas en ninguna corriente de estudio actual sobre teatro contemporáneo. Se aprecia que no aparecen ni en el grupo que hace referencia al teatro realista encabezado por figuras como Antonio Buero Vallejo, Alfonso Sastre o Lauro Olmo, y tampoco aparecen en el grupo de los autores considerados como precursores del nuevo teatro español como Francisco Nieva, Fernando Arrabal o Luis Riaza. Esta omisión responde al contexto social, algunas encontraron más fertilidad y más acción dedicándose al ensayo o la novela como Capmany; a la autobiografía, al ensayo y la novela como María Teresa León y también se ve cómo otras autoras, por ejemplo, Carmen Conde escribía bajo pseudónimo para realizar composiciones teatrales destinadas al público infantil y juvenil (Vidal Egea, 2009:65). Cada una vivía el mismo contexto social de posguerra siguiendo sus propios dictámenes personales sobre la ética, la estética y lo que quisieran hacer de su escrito. Es ahí cuando se puede apreciar que no hubo gran coalición entre las mujeres dramaturgas españolas y así se plantea el conflicto que propone Iris Zavala en su libro *La mujer en la España contemporánea*, donde comenta el modo en el que a los autores de teatro se les solía estudiar de modo individualizado pero como componentes de determinado movimiento o corriente, mientras que las autoras tuvieron que ver cómo sus obras estaban siendo comentadas desde una perspectiva de género que las englobaba sin tener en cuenta lo divergente y variado de sus temáticas (Zavala, 2004).

Tampoco convendría olvidar lo que en 1988, Antonio Buero Vallejo expone en el prólogo del libro de Patricia O'Connor *Dramaturgas españolas de hoy*, fragmento que también será facilitado a los alumnos una vez se aprecie la programación de la actividad:

"Han sido causas sociales y no intrínsecas las que han determinado la minoritaria presencia de la mujer en el campo de la creación y la cultura. La dedicación femenina (y aún feminista) al texto dramático, crece en el mundo, mas, también en España donde sus inercias sociales han venido frenando hartas cosas pero en la que se multiplican los despertares."(Buero Vallejo apud O'Connor, 1988)

Este fragmento muestra lo que se viene comentando durante todo este primer punto, se puede apreciar que la mujer se ha visto muy vedada al ejercicio pleno de sus inquietudes en lo que se refiere a la literatura, pero no quiere decir que haya sido su producción literaria algo que merezca menor valor. Son producciones reales y significativas que muestran ideológicamente otra serie de valores, a veces, complementarios y, otras veces, parejos a los que demuestran los hombres en sus obras. La censura que han venido sufriendo las mujeres a lo largo de la historia hasta el final del Franquismo ha sido una censura doble donde tenían que asumir reprimendas de carácter social y moral, aspecto que las ha hecho más vulnerables pero también más consistentes a la hora de defender sus inquietudes teatrales. A esto cabe añadir, un significativo fragmento del artículo *¿Es posible y deseable una dramaturgia*

específicamente femenina? Escrito por la dramaturga argentina Griselda Gambaro, este fragmento también se propondrá como eje de reflexión en el aula:

“¿Por qué cuesta tanto a la mujer llegar a la literatura dramática? La literatura dramática es una actividad que exige un compromiso muy franco y contundente con el medio. Toda pieza de teatro es un ajuste de cuentas, un enfrentamiento inmediato con la sociedad. La escritura teatral es una escritura agresiva por su misma naturaleza, está hecha para ser llevada a la escena, y la escena tiene, no sólo la falta de pudor de todo arte, sino un subrayado agregado por la corporeidad de los actores, por la confrontación física entre lo que sucede en el escenario y el espectador que escucha y sobre todo "ve.”” (Gambaro, 1980)

En dicho artículo hay una pulsión que ahonda en el entendimiento del teatro en general y dicha cuestión es por qué la literatura dramática parece ser una barrera para la mujer y su autoría. Así se podría considerar y hacer que los alumnos descubrieran que la literatura dramática es una actividad que supone un compromiso y la movilización de un grupo como pueden ser ellos mismos. Como dice Griselda Gambaro sobre el compromiso que supone la literatura dramática, hay que apreciar que toda pieza de teatro es un ajuste de cuentas, un enfrentamiento inmediato con la sociedad (Gambaro, 1980). La escritura teatral es una escritura agresiva en tanto que se crea para ser representada, para romper la dimensión existente entre el escritor y el papel, también hay que apreciar que la escena cuenta con la corporeidad de los actores, del mismo modo que el teatro cuenta con la confrontación física que supone lo que sucede en el escenario y concluye en la figura del espectador que escucha y sobre todo "ve" (ibíd). Con esto se quiere decir que el teatro es algo que nace para tener lugar y por ello, busca cómplices.

2.3 La mujer como escritora y dramaturga en la literatura española contemporánea y de posguerra. Perspectivas que conducen a la actualidad.

No obstante, en lo que respecta a la producción teatral de mujeres en la España de posguerra hay que destacar el contexto social de la mujer que vivió en ese periodo. Hay que apreciar que a lo largo de la Segunda República la situación de la mujer había evolucionado, ya que fueron disminuyendo las tasas de analfabetismo y también salieron de la relegación social (Nieva de la Paz, 2009:15). Esto se puede apreciar en el modo en que la Segunda República hizo a la mujer benefactora de derechos fundamentales como el derecho a voto en 1931, el derecho de administrar su propio patrimonio, se les concedía también la patria potestad compartida y no se puede olvidar, el derecho a divorciarse (Durán y Lalaguna, 2007:8). Esta situación de avance y perspectivas esperanzadoras hacia un futuro igualitario y democrático, se vio truncado con el golpe de Estado del General Francisco Franco y la Guerra Civil española que culminó en el régimen franquista. En este periodo de tiempo, desde 1939, la situación de la mujer en España retrocedió drásticamente hasta una situación pareja a la que se

vivía en el siglo XIX donde la cosmovisión femenina respondía a los ideales de decoro y recogimiento que bien se podían identificar con aquellos contra los que lucharon las mujeres europeas dos siglos atrás. En el siglo XVIII, el poeta inglés Alexander Pope ya apelaba a las mujeres en su discurso con advertencias como las que siguen: “Reíd donde debáis, sed cándidas donde podáis pero reivindicad los caminos de Dios para los hombres” (en Gilbert y Gubar, 1998:128). Curiosa la manera que tiene la historia de ser cíclica justamente en los periodos de desavenencia y deslealtad a la democracia e igualdad social.

Después de la Guerra Civil, la mujer volvió a esos anquilosados y macilentos valores decimonónicos donde se quería emplear la imagen de la mujer como una base sustancial para el tradicionalismo y como eje de la virtud. De esta manera, se esperaba que la vida de la mujer se cimentara cumpliendo con tópicos como pueden ser una entrega absoluta a la familia y la idealización del amor, un buen matrimonio y la maternidad (Nieva de la Paz, 2009). Sin dejar pasar el modo en el que la sociedad promovía en ellas la exaltación del sacrificio individual, idea que no era más que consecuencia directa de la ideología nacional-catolicista del régimen franquista. Estos nuevos ideales se definieron como “dispositivo de feminación” haciendo referencia a la domesticación de la mujer (Izquierdo López, 2012:2). Se esperaba de la mujer, como bien señala Martín Gaité en su obra *El cuarto de atrás*, que fuera el pilar fundamental del buen hogar cristiano y rehuyera de una vida emancipada como soltera, término el de soltería que la Sección Femenina calificaba como el “mal fin” que acecha a toda mujer que no cumple con lo establecido (Martín Gaité, 1980).

Este sentimiento de constante reprobación hizo que la producción literaria femenina de posguerra se caracterizase por cierto halo de estilo indirecto como se puede ver en la novela *Nada* de Carmen Laforet. Hay que distinguir en este punto la comodidad que debía sentir la mujer a la hora de decidirse por escribir novela ya que supone un género más extenso, sin tantas limitaciones formales o estilísticas como el teatro. La prosa de posguerra hecha por mujeres favorecía la construcción de un feminismo sui generis que permitía a las autoras junto con sus personajes dejar testimonio firme de la injusticia social que vivieron. Esto se puede ver en personajes que supusieron modelos de chicas reflexivas consigo mismas y desconformes con su entorno como Andrea en *Nada* de Carmen Laforet, Valva en *Los Abel* de Ana María Matute, Lena en *Nosotros los Rivero* de Dolores Medio o Natalia en *Entre visillos* de Martín Gaité. Mientras la novela fue un género consistentemente trabajado por las autoras de posguerra, el teatro supuso una literatura más compleja, como se verá con la obra objeto de estudio *La libertad en el tejado* de María Teresa León, el lector está ante una obra que juega en las lindes presentes entre la luz del símbolo y el oscuro trasfondo de la palabra junto con la evocación, lo que termina siendo un ejercicio de memoria histórica muy enriquecedor. De ahí que sea relevante trabajar en el aula la literatura realizada por mujeres, porque en sus obras se juega en otro nivel de significación en cuanto la palabra y la forma. Esta literatura de mujeres acalladas por una sociedad que las reprueba, está cargada de símbolos y referencias a una época convulsa y llevan en su

interior, de modo encriptado, un mensaje intrépido que complementa y enriquece la visión una época.

En lo que respecta a los últimos años del franquismo, se deben destacar dramaturgas como Lidia Falcón que han vivido en su juventud el Franquismo y han tratado de despertar conciencias de las nuevas generaciones las desavenencias que ella vivió en primera persona. Falcón deseaba que las jóvenes de la transición se mostraran esperanzadoras y fuertes en lo que sería su camino hacia la democracia, esta proclamación de intenciones se puede observar en obras como *Las mujeres caminaron con el fuego del siglo*. Junto con Falcón hay otras dramaturgas españolas de relevancia de la segunda mitad del siglo XX, como Carmen Resino quien en 1986, con cuarenta y cinco años, fundó la Asociación de Dramaturgas Españolas. Hay que apreciar del mismo modo, el teatro de Concha Romero de quien cabe destacar las remisiones históricas en sus obras hablando del sistema opresivo que la mujer ha sufrido indiferentemente a lo largo de los siglos y pueden ser un gran modo de explotar en el aula aspectos referentes a la Educación en valores, para apreciar lo recién comentado están sus obras *Razón de Estado* o *Bodas de una princesa*. Tampoco se pueden olvidar nombres que siguen en activo como Paloma Pedrero, Yolanda Pallín, Lluïsa Cunillé o Ana Diosdado, esta última autora es a veces mencionada en algunos libros de texto. Estas autoras cuentan con un estilo directo que busca el compromiso con el espectador. Por ejemplo, se podría poner en relación el teatro de Paloma Pedrero, en cuanto a su carácter impúdico y arriesgadamente emotivo, con el teatro radical que viene ejerciendo desde los años noventa, la dramaturga, actriz y directora, Angélica Liddell, cuyas obras presentan un teatro de desgarrar que busca no solo la implicación del espectador apelándole directamente, como sucede en Pedrero, sino que necesita de su sufrimiento como medio de tomar conciencia (Vidal Egea, 2009:77).

En cuanto a los nombres recién citados, se puede apreciar que forman un panorama bastante amplio en lo que se refiere a la presencia de la mujer dramaturga en nuestro país, hay mujeres nacidas antes y después de la mitad de siglo que han vivido dispares situaciones unas de otras. Sin embargo, en sus temáticas y en su tono se pueden apreciar indiferentemente recuerdos y recordatorios del silencio que han sufrido y que hoy día empiezan a transformarse en cierta visibilidad y relevancia. Con todo, hay que destacar que estas mujeres dramaturgas que ocupan y reforman actualmente las tablas de nuestros teatros, además de su ejercicio dramático, pertenecen a diferentes disciplinas como la psicología, la comunicación, la filología, la política o la historia y este aspecto puede ser muy positivo y enriquecedor a la hora de considerar en el aula la interdisciplinariedad de los contenidos de sus obras.

2.4 El canon literario y sus tribulaciones

Finalmente, se puede apreciar que la mujer como escritora siempre se ha visto bajo el imperante monóculo de la reprobación masculina en cuanto al mundo de la creación literaria y esto conduce a otro gran punto de reflexión para la fundamentación

teórica de esta investigación, la naturaleza del canon literario imperante en la actualidad. No es una cuestión baladí, hay que apreciar el modo en el que a lo largo de la historia se han olvidado grandes nombres femeninos de la literatura española. A lo largo de los años, se ha apreciado que los discursos sobre la literatura llevan consigo una tarea de valoración, selección, y, en consecuencia, también de exclusión, connatural al concepto mismo de literatura que pone sobre la mesa cierta idea de poder o derecho de prevalecer (Aradra Sánchez, 2009:14). Sin embargo, la conformación de un canon no viene dada por los lectores, cuyos gustos son volubles, tampoco es una tarea relativa a los resultados de las estadísticas de ventas inmediatas, sino que supone un ejercicio paulatino y colectivo en el que participan una serie de agentes culturales como escritores, editores, críticos o académicos que buscan perpetuar en la memoria social una serie de obras y autores (Servén, 2008:22).

Según Servén, se pueden destacar una serie de elementos que han conformado lo que se puede considerar el interés que despierta una producción u obra literaria concreta y su perdurabilidad en el panorama cultural. En primer lugar, se habla de resonancias históricas y el grado en el que dicha producción se puede relacionar con otros textos de relevancia; en segundo lugar, la pluralidad que pueden suscitar sus significados en las sucesivas generaciones; en tercer lugar, el modo en el que determinada obra literaria es un introducida en el panorama crítico, esta característica sí guarda relación con la calidad de patrocinador de la obra y en cuarto lugar, se puede hacer referencia a la convergencia con las preocupaciones de críticos sucesivos que es lo que hace de estas características o ejes de reflexión, una tarea que varía diacrónica y geográficamente (ibid, 2008:25). No obstante, también es curioso apreciar lo que supone el estudio de las humanidades según Jonathan Culler ya que defiende que dicho estudio no consiste en asimilar una serie de obras y valores heredados, sino que consiste en manejar dichas obras como patrimonio propio y utilizarlos en perspectivas orientadas hacia un nuevo futuro intelectual que se verá potenciado gracias a dichos conocimientos (ibid, 2008:27).

Dicho esto, sigue una gran cuestión latente que es: a qué se puede deber entonces la escasa presencia de las mujeres autoras en el canon literario. Como se ha dicho a lo largo de este apartado, la historia no ha sido amable a la hora de favorecer un ingreso directo y sin reticencias de la mujer en el mundo educativo. Siempre se ha erigido a la mujer como figura perteneciente al ámbito doméstico. La labor de escribir es una tarea perteneciente a la esfera pública y la mujer ha sido relegada a un ámbito puramente interior, ha sido relegada no de la historia pública sino de la participación y el compromiso con una actividad social sólida y continuada. No obstante, las obras literarias son consideradas proyecciones culturales que definen una sociedad y un tiempo concreto y es así el modo en el que la norma no ha querido mostrar el compromiso que mostraba el trabajo de la mujer (Zavala, 2004:28). Sin embargo, se ha podido apreciar hablando del siglo XVIII que la mujer y sus producciones literarias eran caracterizadas por ser exhortativas y apologéticas, clamaban por un cambio de circunstancia, al igual que siguieron haciendo las mujeres del siglo XIX, quienes

reprobaban un sistema que las vedaba como agentes activos de la historia y esto también puede ser un motivo de no consideración canónica, el hecho de que su escritura fuera en contra de lo establecido, de los juicios de aceptación de su época aunque fuera en sí una literatura contundente, fuerte y real.

3 INNOVACIÓN METODOLÓGICA DEL PROYECTO

3.1 Fenómeno de ausencia en el B.O.C.M. y otros estudios

Haciendo referencia a la contextualización educativa de la mujer, se destaca que en el B.O.C.M. únicamente se hace referencia la figura de la mujer en tres asignaturas: Historia, Educación para la ciudadanía y Religión. En la asignatura de Historia se hace referencia al análisis del papel social de los hombres y de las mujeres en la historia. En Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, se establece el reconocimiento de los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación y finalmente, en la asignatura de Religión, se presenta de la materia exponiendo la relevancia del fenómeno religioso en tanto que ha sido y es una de las dimensiones personales de muchos hombres y mujeres.

La asignatura de Lengua castellana y literatura no hace referencia, tal y como podría hacerlo, a la importancia que supone para el alumno el análisis de obras literarias realizadas tanto por hombres como por mujeres. Ana López-Navajas en su reciente estudio *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO*. Una genealogía de conocimiento ocultada, presenta que los referentes femeninos alcanzan únicamente un 7,5% de las figuras abordadas. No es amable reconocerlo pero tal y como se exponía en el apartado anterior, el canon literario de los últimos años ha conformado la desinformación imperante a día de hoy (López-Navajas, 2014:287). Dentro del comentario a la legislación, solamente se puede buscar y recopilar información para hacer estudios como el que viene a continuación, pero el docente también debe apostar por iluminar la historia de la literatura mencionando a sus mujeres, mujeres que como se ha visto en el apartado anterior, habitan la historia desde viejo y suponen grandes panorámicas de diversas épocas para dotar al alumno de una visión completa y comprometida.

Ahora bien, el Teatro de Posguerra dentro de la literatura española es un tema que en el B.O.C.M. aparece en el penúltimo epígrafe del último punto del Bloque 4 destinado a la educación literaria. No se menciona explícitamente, y de ahí, se supone que aparece englobado al área de Literatura contemporánea española pero no hay un epígrafe centrado en el teatro o la literatura española de Posguerra.

3.2 Estado de la cuestión. Revisión de manuales de texto.

Una vez mencionado lo que expone el BOCM, hay que exponer los resultados de la tarea que ha supuesto la búsqueda y revisión de diversos libros de texto de 4º de ESO para ver cómo es abordado el Teatro de Posguerra español, tema que diacrónicamente es tratado de manera muy variada. Las variables consideradas se encuentran centradas en la denominación que las editoriales han empleado para abordar el teatro de posguerra. Las doce editoriales revisadas que han sido: Akal, Almadraba, Anaya, Edelvives, Editex, McGraw Hill, Oxford, Santillana, SGEL, SM, Teide y Vicens Vives. Se especificará junto con el nombre de la editorial, el año de publicación de cada manual para apreciar una panorámica más o menos actualizada de los contenidos.

Hay que destacar el contexto socio-histórico tan dilatado que supone dicho periodo establecido en el B.O.C.M., que se define en líneas generales como “literatura contemporánea española”. Este periodo comprende desde la inmediata posguerra española, reflejando así todo lo que supuso el Franquismo en España, los complejos entramados de la censura, el exilio junto con la memoria y continúa con un tímido aperturismo en la década de los 60 hasta llegar a la instauración de una monarquía parlamentaria junto con la Transición a la democracia. A esto se le suman los rasgos e influencias culturales que supusieron la conformación caleidoscópica de llegar a una España actual que sigue regida por la Constitución aprobada en diciembre de 1978. Sin olvidar el carácter dinámico y complejo que supone un género literario como es el teatral, el cual junto con la poesía es más complejo de definir que la novela o el ensayo porque ponen sobre la mesa otro nivel de significación a sus palabras y debaten una serie de temas encontrados entre la intimidad y la acción o la observación y la agentividad.

Se recuerda que el objetivo de hacer dicho análisis es considerar hasta qué punto el teatro de posguerra se encuentra contextualizado como movimiento específico dentro de la literatura española y no como epígrafe o subapartado dentro de un tema que aborde el teatro español desde 1939 hasta 1975 o bien, desde 1939 hasta 1975 ya que dichas clasificaciones no ofrecen la oportunidad al alumno de tener una perspectiva diacrónica concisa y comprometida con un momento específico de la literatura española como es la literatura de posguerra junto con sus circunstancias. Las variables resultantes han sido cuatro. En primer lugar, se encuentra la variable, El Teatro español de 1939 a la actualidad, ésta es una de las variables más empleadas a la hora de presentar los contenidos, suele presentarse en apartados que corresponden a décadas. Dichas décadas se articulan ortopédicamente del siguiente modo: en la década de 1940 se suele empezar comentando el teatro comercial y burgués donde destacan las figuras de José María Pemán y Jacinto Benavente, en 1950, se comenta el teatro de humor y evasión con Enrique Jardiel Poncela y Miguel Mihura. Entre 1950 y 1960, se expone el teatro realista con Antonio Buero Vallejo y alternancia entre Lauro Olmo y Alfonso Sastre. A continuación, se menciona el teatro vanguardista con autores como Fernando Arrabal y alternancia entre Francisco Nieva y Antonio Gala. También se habla con la llegada de 1970 sobre las compañías de teatro independiente como Els Joglars y una vez se llega a

1975 se especifica que el teatro español evoluciona hasta la actualidad con autores como Fernando Fernán Gómez, José Luis Alonso de Santos o José Sanchis Sinisterra.

En segundo lugar, hay manuales que estudian el género teatral junto con el resto de géneros (poesía y novela) desde 1939 hasta 1975, esto es, la literatura a lo largo del franquismo. Los manuales que optan por esta clasificación ofrecen una panorámica desglosada por géneros y dentro de los géneros se centran en los autores más destacados por períodos y con ejercicios sobre fragmentos de sus obras. De este modo, en el teatro hablan, por un lado, del teatro comercial y burgués donde destacan la figura de José María Pemán y Jacinto Benavente; teatro de humor y evasión con Enrique Jardiel Poncela y Miguel Mihura; teatro realista con Antonio Buero Vallejo y alternancia entre Lauro Olmo y Alfonso Sastre; teatro vanguardista con autores como Fernando Arrabal y alternancia entre Francisco Nieva y Antonio Gala y un último epígrafe sobre las compañías de teatro independiente como Els Joglars que son comentadas en algunas editoriales como Editex del siguiente modo: *se habla de estos grupos de teatro independiente que sobrevive en difíciles condiciones y representan obras de autores marginados y desconocidos* (Echazarreta, 2008:240). Este trato dentro de un libro de texto resulta cuanto menos poco amable, hay que reconocer a estos grupos el hacerse eco de las grandes renovaciones que se estaban haciendo en el mundo de la performance y reconocer el modo en el que trataban de combatir los últimos resquicios e injusticias del régimen franquista, a esto habría que mostrar la obra que elaboraron el grupo Els Joglars, *La torna*. Obra centrada en Salvador Puig Antich, joven barcelonés que con veinticinco años fue el último condenado del régimen franquista y fue ejecutado a garrote vil en la España de 1974.

En tercer lugar, se encuentra la variable de Teatro de posguerra que parte de 1939 a 1951. Este epígrafe solamente se ha encontrado en un manual, el de la editorial Akal. Este manual aborda la producción literaria española durante el periodo de Posguerra, del mismo modo que se quiere abordar en esta actividad. El manual de Akal, en su tema seis, expone la posguerra española como contexto social e histórico específico en cada género literario. El tema se divide en dos partes sustanciales que es la literatura del exilio y ahí se suceden los tres géneros literarios (poesía, novela y teatro) y la literatura de la España de Posguerra donde del mismo modo se suceden los tres géneros literarios (novela, poesía y teatro). En cuanto un contexto diacrónico, este tema seis se centra en la producción literaria realizada entre los años 1939 y 1949. Por esa razón es el que más interés ha suscitado y también hay que destacar que es el manual que mejores contenidos y estructura presenta, dentro de lo mejorable.

A continuación, se encuentra la última variable: Otros enfoques alternativos no diacrónicos. Esta presentación de contenidos solamente ha sido encontrada en dos manuales de diferentes editoriales. McGraw-Hill y Octaedro. Aunque también hay que explicitar que las ediciones de dichos libros estaban muy desactualizadas, dichos manuales eran del año 1996 y 1999 respectivamente. En dichos manuales se habla del teatro como espacio escénico, los sujetos de acción, la construcción de tramas y personajes, elementos relacionados con el espectáculo y el público. Una vez se ofrece

esta panorámica interior del género teatral, el alumno tiene diferentes actividades que hacer que sí están relacionadas con el teatro español de segunda mitad del siglo XX, aparecen fragmentos de obras de Antonio Buero Vallejo, José Luis Alonso de Santos o fragmentos de ensayos sobre el teatro como el que hizo Ana Diosdado llamado *El teatro por dentro* donde se propone al alumno que reflexione sobre la poca asistencia de las masas al teatro. Lo que se puede observar de estos enfoques es que buscan que el alumno investigue por su cuenta partiendo de las actividades que propone el manual, no quieren vedar al alumno a un contexto diacrónico concreto, aunque sí se exige al alumno que investigue y busque sobre el contexto de los autores que se proponen. Del mismo modo, también se espera que el alumno trabaje en conceptos más concretos como la configuración de personajes y la naturaleza de los diálogos, también se pueden observar diferentes actividades sobre escritura creativa donde el alumno debe acabar un acto teatral partiendo de un fragmento de *¡Ay, Carmela!* Con todo esto, ya están establecidas las variables y se presenta a continuación cuáles son los periodos predilectos por las editoriales a la hora de proponer líneas diacrónicas de estudio.

	Teatro desde el año 1939 a la actualidad	Teatro dentro de la literatura desde 1939 hasta 1975	Teatro dentro de la literatura de Posguerra desde 1939 hasta 1949	Enfoques alternativos no diacrónicos sobre el teatro	Nº de mujeres dramaturgas
Akal (2012)			X		0
Almadraba (2003)	X				0
Anaya (2003,2009)		X			0
Edelvives (2008)	X				0
Editex (2008)	X				0
McGraw-Hill (1996)				X	2
Octaedro (1999)				X	0
Oxford (2003)		X			0
Santillana (1998, 2008)		X			0
SGEL (2002)		X			0
SM (2005)		X			0

Teide (2008)	X				0
Vicens Vives (2008)	X				0

Considerando la tabla y sus resultados, se puede apreciar que la figura de la mujer dramaturga durante el periodo de posguerra español 1939-1950 no se encuentra abordada con efusividad. Únicamente, se pueden apreciar nombres de mujeres en el manual de la editorial McGraw-Hill que como se comentaba con anterioridad no cumple con una diacronía concisa. De todos modos, las mujeres que aparecen en dicho manual son: Carmen Resino junto a un fragmento de su obra *Pop y patatas fritas*, escrita en 1991 y Ana Diosdado junto con un fragmento de su obra ensayística *El teatro por dentro* publicado en la editorial Salvat en 1981. En los dos casos, no se habla de la figura de la mujer dramaturga de Posguerra y tampoco aparece contextualizada y desarrollada teóricamente como sí se hace con los autores masculinos. Un aspecto a destacar, en el manual de Akal se ha encontrado una fotografía de Maria Teresa León empleada como mero complemento de diseño para abordar los conceptos básicos de “El comentario de texto literario”. Hay que citar que en la editorial Teide, aparece María Teresa León en una fotografía junto a su esposo Rafael Alberti. Esta fotografía aparece dentro del temario correspondiente a la Generación del 27, no es mencionada ni desarrollada como autora, sólo se presenta como esposa del poeta.

3.3 Delimitación temporal y contenidos sobre el teatro español de Posguerra.

A lo largo de este segundo punto del proyecto, se espera haber mostrado lo necesario que es incluir a la mujer dramaturga en las aulas y romper con esa instantánea androcentrista, si los libros de texto no acompañan, es responsabilidad del docente hacer que estas autoras lleguen al estudiante. En este apartado, se mencionará el contexto teórico que el alumno ha tenido que aprender en clase con anterioridad a la puesta en práctica de la actividad. Se recuerda el límite temporal establecido en el apartado anterior, donde se considera al periodo de posguerra como aquel periodo que sufre las consecuencias directas de una guerra. Existen diferentes motivos para tomar como eje esa diferencia. Hablando de literatura de posguerra española y enmarcando dicha producción en dichos límites temporales (1939-1951), se habla de una generación que produjo en esos años incipientes del Franquismo pero hay que resaltar que fue una generación que vivió y conoció la época anterior, la Segunda República española. El retroceso social que supuso dicho cambio se posó como un quiste en esa generación que, concretamente, hablando de las mujeres autoras se puede apreciar que hicieron en su literatura un grave ejercicio de reflexión y evocación donde la memoria de ese pasado directo que se antojaba fructífero se fue disipando.

Acabada la Guerra Civil en 1939 y el triunfo del Franquismo, el panorama cultural español se vio gravemente afectado por la situación política. Además de la censura, no se recibía ninguna influencia del exterior debido a las políticas aislacionistas del régimen (Ruiz Ramón, 1995:239). De esta manera, hablando sobre el teatro, las obras innovadoras de Bertolt Brech o Antonin Artaud o la tendencia del teatro del absurdo de Eugène Ionesco o Samuel Becket no llegaban a España. El teatro español había perdido sus figuras más importantes e innovadoras, Valle-Inclán y García Lorca habían muerto y por otra parte, figuras como Max Aub, Alejandro Casona o Rafael Alberti entre otros, tuvieron que optar por exilio. Hay que destacar que María Teresa León también debería incluirse en este primer apartado ya que *La libertad en el tejado* fue escrita en su exilio en Argentina en la segunda mitad de la década de 1940. En lo referente a estilos y autores que desarrollaron su producción estando en la península durante ese periodo, hay que destacar tres movimientos diferentes.

Primeramente, las obras que se exhibían en los escenarios españoles en las décadas de 1940 y 1950 eran de tono popular con intención de divertir y entretener. Ejemplo de esta corriente fueron autores como José María Pemán, Joaquín Calvo Sotelo, Juan Ignacio Luca de Tena o José López Rubio. Llenaban las carteleras con obras amables que retrataban a una burguesía acomodada. Era un teatro de evasión caracterizado por recurrir a la comedia fácil y estructurarse mediante un contenido en gran medida insustancial (íbid, 1995:245). Este tipo de comedia se encontraba fuertemente ligada al régimen franquista, eran obras no menguadas por la censura.

Al margen de este teatro continuista y de interés literario muy cuestionable surgen las figuras de Enrique Jardiel Poncela y Miguel Mihura que escriben un teatro de humor parecido al teatro del absurdo europeo. Este tipo de teatro se consideró como teatro humorístico de renovación temática, este teatro se caracterizaba por proponer obras mejor construidas que presentan por lo general aspectos y tramas humorísticas pero que contienen un poso de inquietud y crítica social (íbid, 1995:252). Fueron dramaturgos que cultivaron muy bien los recursos humorísticos del lenguaje creando juegos de palabras y situaciones inverosímiles que podían resultar sagazmente críticas y en ocasiones divertidas como sucede en *Melocotón en almíbar* de Miguel Mihura o *Eloísa está debajo de un almendro* de Enrique Jardiel Poncela.

Por último se encuentra el teatro comprometido y realista español. Es un teatro anti-evasivo que empieza a fijarse en la realidad social de los españoles. Surge así el teatro existencialista y social de Lauro Olmo, Alfonso Sastre o Antonio Buero Vallejo quien coincidió en la cárcel con el poeta Miguel Hernández. El realismo crítico presente en estas obras suscitó graves problemas con la censura, ya que eran obras que retrataban la penuria social y cultural de España, sus obras se caracterizan por la preocupación en los problemas de la época, de la gente de clase baja, humilde y es mediante la construcción de personajes reales, el modo en el que estos autores denuncian la estrechez cultural y social del momento. Estos autores vivieron un gran problema en común, que se mencionaba anteriormente, los cortes de la censura. Dicho cortes convertía en casi inviable su representación y es por eso que no consiguieron estrenar

hasta bien entrada la década de 1960 aunque en su mayoría fueran obras escritas en la década de 1940 como por ejemplo *Historia de una escalera* que ganó el premio Lope de Vega en 1949.

3.4 Introducción a la figura de María Teresa León como objeto de estudio y el trabajo de su obra *La libertad en el tejado*

Una vez se ha contextualizado el teatro de posguerra español junto con sus temáticas y contemporáneos, se puede apreciar que el fenómeno de ausencia femenina en la época y en ese periodo concreto del teatro español es una realidad. Llegado este punto, se presenta la figura objeto de estudio, María Teresa León considerando aspectos destacables de su formación y experiencia que pueden servir de buena justificación para considerarla como eje de estudio en las aulas. María Teresa León Goyri nació en Logroño en 1903, aunque residió en Madrid durante gran parte de su infancia y adolescencia debido a la ocupación de su padre que era militar. Fue una joven perteneciente a la pequeña burguesía y fue educada en libertad e igualdad con el varón. La hermana de su madre, su tía materna, María Goyri además de estar casada con Ramón Menéndez Pidal, fue la primera mujer del país en conseguir un doctorado en letras. Sus tíos y su prima Jimena ejercieron una gran influencia en la joven Teresa en lo que respecta a sus propias aspiraciones intelectuales y literarias.

Estudió en la Institución Libre de Enseñanza licenciándose en Filosofía y letras después de haber sido expulsada del Colegio Sagrado Corazón de Leganitos en Madrid por hacer gala en el centro educativo de ideas revolucionarias que había adquirido de libros que el equipo directivo reprobaba, como podían ser *Guerra y paz* (Castillo-Martín, 2001). Se casó a los diecisiete años con Gonzalo de Sebastián Alfaro y tuvo dos hijos, aunque nueve años después, en 1929, Teresa se divorciaría y dejaría a sus dos hijos bajo la tutela paterna, para casarse con el poeta Rafael Alberti (íbid, 2001). María Teresa de ideología republicana, fue una mujer de intensa producción literaria que además no tuvo reparos en comprometerse con un género específico, de este modo fue una prolífica autora de cuentos, novelas, ensayos, guiones de cine, de radio y obras teatrales, sin olvidar también su faceta de articulista. En su autobiografía “Memoria de la melancolía” retrata la amplia galería de personajes a los que conoció a lo largo de su vida como por ejemplo: Bertolt Brecht, René Crevel, Margarita Xirgu, Paul Eluard o Max Aub. María Teresa vivía de manera muy intensa y comprometida todo lo referente a la producción teatral, es así como pudo contrastar, con personajes como los mencionados, la situación teatral española en comparación con la que se vivía en otros países.

León lamentaba cómo el teatro español se basaba únicamente en conseguir buenos resultados en la taquilla. Ella veía en el teatro algo más que una empresa, en sus ensayos se aprecia el modo en el que Teresa ve al teatro como una herramienta pedagógica y por ello, le desmotivaba en gran medida ver que el teatro de su país se había quedado rezagado por culpa de una burguesía aletargada y sin vivir las

renovaciones estéticas que se dieron en el resto de Europa después de la Primera Guerra Mundial. Junto a su pareja, el poeta Rafael Alberti, fundó la revista literaria *El mono azul* y la revista *Octubre*, también hay que comentar que juntos disfrutaron en 1931 de una subvención para estudiar el movimiento teatral europeo, con la que viajaron a Berlín, Dinamarca, Noruega, Bélgica, Holanda y la Unión Soviética. Allí asistieron en 1934 al Primer Congreso de Escritores Soviéticos (ibid, 2001).

María Teresa León trabajó también como secretaria en la Alianza de escritores antifascistas y como vicepresidenta en el Consejo central de teatro, donde representó obras como actriz, ejerciendo también en ocasiones, de dramaturga y directora teatral al frente de la compañía “Teatro de arte”(ibid, 2001). María Teresa León hizo de su vida una hazaña de búsqueda, de la cual muy poco suena indiferente, hizo de su memoria, una gran aliada para su producción literaria y mediante obras como *La libertad en el tejado* se hace palpable a los alumnos ese espíritu de lucha, resignación, dolor y esperanza en el futuro. Fue una mujer que tuvo claros sus ideales, volvió a España en 1977 y vio un país cambiante y expectante al devenir de los nuevos tiempos. Once años después, María Teresa León murió enferma de Alzheimer, lo que supuso una paulatina descarga y esparcimiento de una entrañable memoria que fue única.

A la hora de introducir la obra objeto de estudio, es importante tener en cuenta lo dicho en el primer punto del trabajo en referencia a la percepción simbólica de la producción teatral femenina a la hora de escribir, no tan centrada en la acción, sino más focalizada en crear imágenes y evocar determinadas situaciones. Sobre el tono de la obra, hay que destacar los pilares fundamentales de la escritura de María Teresa León, la manera en la que erige su producción en la memoria, en el compromiso con la justicia y la integridad del individuo (Torres Nebrera, 1991). De esta manera, hay que destacar que *La libertad en el tejado* se encuentra íntegramente publicada en el libro de Gregorio Torres Nebrera *María Teresa León: Obras dramáticas y escritos sobre teatro*. El hecho de ser un libro de difícil acceso supone un reto para el docente, pero puede ser una revelación para el alumno ya que va a aproximarse a abordar una obra casi inhóspita.

La libertad en el tejado es una obra en tres actos que nunca se llegó a publicar ni a representar en su tiempo. Fue escrita por María Teresa León en la segunda mitad de la década de 1940, en sus años en el exilio argentino. El hecho de no contar con una fecha concreta, puede ser un gran punto de partida para realizar consideraciones inductivas con los alumnos. Torres Nebrera defiende tal ubicación, segunda mitad de 1940, porque en la obra se habla de momentos políticos como el plan Truman sobre la represión del comunismo, el cual tuvo lugar en 1947 (Torres Nebrera, 2003:11). *La libertad en el tejado* es una obra teatral que guarda una estrecha relación con la serie de relatos o fábulas, *Fábulas del tiempo amargo* que la escritora realizó en sus años del exilio sobre la España de Posguerra. De esta manera, se habla de una obra que es triste, por momentos oscura, que habla de la imposible recuperación de un país perdido pero con luces de esperanza en los momentos más álgidos. Es una obra que funciona como motor para expresar lo que supuso el exilio interior de la propia autora, en ella se

muestra a un hombre que luchó por que en su país prevaleciera la paz y se vio superado por la adversidad, perdiendo la razón (íbid, 2003:15).

Se puede reflexionar sobre cuál puede ser el significado del título de la obra, ya que la expresión de que algo está en el tejado se refiere a cuando se tiene algo relativamente cerca pero el hecho de conseguirlo se convierte en todo un embrollo (íbid). Con esta obra, se puede invitar al alumno a ahondar en el conocimiento popular. También puede haber más interpretaciones como el hecho de que la libertad, vista como una utopía en la obra, esté en los tejados que supone un espacio abierto y en una altura considerable, como si hubiera que subir y luchar para llegar a ella. En sí, la obra apela a una serie de personajes que habitan un edificio y suben al tejado para expresarse y desahogarse, simbólicamente, de la miseria continua en la que viven, todos son personajes que carecen de libertad.

La libertad en el tejado cuenta con un gran potencial didáctico, no únicamente centrándose en el periodo de Posguerra española, cuyo potencial además de legítimo resulta una suerte de excepción a la norma y a lo que el alumno suele leer en el periodo de posguerra, sino que también es una obra con una base filantrópica importante, se habla de desengaño, de revolución, de guerra, de un país que fue alegre y resultó ser masacrado por unos y por otros. No es una obra adoctrinante, no cae en la miopía de considerar una España de buenos o malos, pero sí recalca en la idea del vencimiento, de la añoranza y del compadecer por los errores pasados que desembocan en miserias. Muestra la importancia de la evasión de uno mismo en determinados espacios marginales, ayuda a transfigurar un problema vital, como es el vivir coartado, y darle un significado que vaya más allá, mostrando el interior del individuo en un exterior que sólo sirve de algo cuando es percibido por el lector, no hay una acción, sino emociones.

Además del mensaje moral, hay que resaltar significativamente su potencial como obra adecuada para trabajar otras materias como historia, ciencias sociales, latín o historia del arte. En cuanto a la historia de España de aquellos años se pueden apreciar momentos en relación con el estraperlo; en cuanto a las ciencias sociales, se puede apreciar el juego de binomios que presenta la España de la Segunda República y la España del Franquismo; en lo que respecta a asignaturas como Cultura clásica o Latín, se puede trabajar con éxito el mito de Perseo y Andrómeda en relación con la historia del arte ya que este mito, ha sido asiduamente representado por pintores de renombre como Tiziano, Rubens, Cesari o Van Loo y también dentro del mundo de la literatura, es ta obra invita a la reflexión sobre tópicos como *locus terribilis* o *locus amoenus* que pueden ayudar al alumno a percibir y apreciar la literatura desde otra perspectiva más representativa y así poder relacionar agentivamente otro tipo de obras con determinados tópicos. Este último aspecto puede ayudar de manera muy enriquecedora al alumno y su relación con la literatura en lo venidero, ayudándole a crear una red de significaciones literarias alterables y tópicos que son recurrentes y revisitados en la historia de la literatura. Estos son los contenidos transdisciplinares que se abordarán con mayor efusividad a lo largo de las cuatro sesiones de actividad y se espera con ello, haber dado, además de una buena justificación de la obra elegida, un buen mapa de acción sobre los

términos que conformarán los contenidos y objetivos que el alumno aprenderá, sin olvidar los materiales de soporte que vienen a continuación.

3.5 Materiales de innovación. Soportes para la propuesta.

En cuanto a los materiales que se facilitarán en el aula, se ha decidido exponer dichos materiales en relación con las sesiones y los contenidos que se aplicarán. Como es de esperar, aquí se citaran los artículos, fragmentos y fuentes que han conformado el material de la Ficha de trabajo que se puede apreciar en el Anexo I. Se seguirá el orden que se puede apreciar en las sesiones.

En la primera sesión de la actividad se comienza hablando de La literatura en la España de Posguerra y la situación de la mujer como autora (1939-1951), para la exposición en clase fue fundamental el artículo *Modelos femeninos de ruptura en la literatura de las escritoras españolas del siglo XX: Concha Méndez (1898-1986), Carmen Martín Gaité (1925-2000) y Rosa Montero (1951-)* de Pilar Nieva-de la Paz. También hay que citar que se facilita a los alumnos un fragmento, testimonio de Josefina Aldecoa, procedente del prólogo de la novela *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité, escrito por Rafael Conte para ilustrar a los alumnos en cómo era la juventud de escritores de Posguerra, esto supondría el primer punto de intermedialidad. A este apartado le sigue el dedicado a la introducción de la autora que va a ser abordada en clase, María Teresa León. Los alumnos completarán en clase la ficha de la biografía de la autora siguiendo los contenidos expresados en el vídeo *María Teresa León* realizado por Lucía Gaspar Serrano y María Miranda Muñoz para el Proyecto Rosaleda, presente en Youtube. Como complemento a la elaboración de la ficha biográfica de la autora, se propone a los alumnos realizar una reseña personal sobre María Teresa León escuchando en casa el programa de radio de Rtv e *Mujeres malditas* de febrero de 2014, el programa en especial se llama *María Teresa León: Mucho más que la mujer de Alberti*. Con poner el título seguido de Rtv e o *Mujeres malditas*, el alumno accede a ello sin problema.

En la segunda sesión, vuelve a haber un planteamiento teórico principal que aborda el tema de la mujer como dramaturga y sus barreras. A la hora de abordar este primer apartado de la sesión, se facilita al alumno en su ficha de trabajo dos fragmentos sustanciales: una parte de lo que expone Antonio Buero Vallejo en el prólogo del libro de Patricia O'Connor *Dramaturgas españolas de hoy* (1988) y por otra parte, un fragmento de lo que la dramaturga argentina Griselda Gambaro expone en su artículo de 1980 *¿Es posible y deseable una dramaturgia específicamente femenina?* Con estos dos fragmentos se propone al alumno que considere el valor que han dado otros dramaturgos contemporáneos, tanto hombres como mujeres, sobre la situación de la mujer dramaturga. Seguido de esto, se propone hacer un pequeño apartado llamado Nota de atención, donde el alumno pueda apreciar el modo en el que la mujer ha sido considerada desde la antigüedad que propone. Destacar el estado de la mujer en las artes

desde la antigüedad, puede resultar más ilustrativo para el alumno que adentrarse en una panorámica general sobre la mujer escritora a lo largo de la historia o en los dos últimos siglos. Se cree oportuno destacar que al hablar de la antigüedad haciendo mención a culturas tan dispares como la china o la Grecia clásica, se está fomentando en el alumno cierta competencia en su sistema de inferencias culturales de manera más directa y global.

Dichas consideraciones para elaborar el apartado Nota de atención, han sido extraídos del artículo *Panorámica y análisis sobre la mujer en el espacio escénico contemporáneo: creaciones sanadoras, feminismo y diversidad* escrito por Olga Barrios en 2009, de este mismo artículo también proceden las reflexiones que se propondrán a los alumnos sobre las diferencias sustanciales sobre el teatro hecho por hombres y por mujeres desde una perspectiva canónica de estudios de recepción que puede resultar muy enriquecedor. No se puede dejar pasar que este apartado será clave, ya que al proponer las diferencias más sustanciales entre el teatro de hombres y mujeres, se está hablando de por qué es importante incluir la producción literaria femenina. A continuación de este apartado, se hará la introducción a la obra objeto de estudio, *La libertad en el tejado*, de María Teresa León y el trabajo del primer fragmento de la ficha de trabajo del alumno. Tanto para introducir la obra de manera crítica como para acceder a los fragmentos presentados ha sido indispensable la edición de 2003 a cargo de Gregorio Torres Nebrera sobre el teatro de María Teresa León y dicho libro es *María Teresa León: Obras dramáticas y escritos sobre teatro*.

En la tercera sesión, se realizará el comentario de los fragmentos II y III de la obra *La libertad en el tejado*. Los dos fragmentos se concentran en la relación de amor entre los dos jóvenes de la obra. Se hará, en primer lugar, referencias a términos latinos presentes en el mundo literario como *locus amoenus*. Para la introducción de este término ha sido indispensable el artículo de José Luis Calvo Carilla, *Visiones literarias de Los Monegros (imágenes contemporáneas de un mito literario)* de 2013. En este artículo se recrea una visión del término latino muy bien aplicada a lo que es la literatura actual y de ahí que pueda resultar interesante a los alumnos. Luego, se señalará la relación establecida en la obra con el mito de Perseo y Andrómeda teniendo en cuenta también su relación con el arte. Hay que comentar que en la introducción a la obra realizada por Gregorio Torres Nebrera en *María Teresa León: Obras dramáticas y escritos sobre teatro*, sí se hace referencia al mito de Perseo, aunque ha sido trabajado de manera individual con mayor intensidad. Por eso, mientras Torres Nebrera solamente hace referencia en su ensayo a la representación pictórica del mito realizada por Peter Paul Rubens, en la actividad programada se han propuesto, tres representaciones más, Cesari, Tiziano y Van Loo, para que el alumno vea los distintos modos de representación del mismo mito y pueda recrear la historia que sugiere de manera inductiva. Sería recomendable, llevar impresas a color las cuatro obras pictóricas en un tamaño DIN-A3 por si fallase el proyector. A continuación, se expondrá en clase la versión que Vicente Cristóbal realiza del mito de Perseo y Andrómeda en su artículo de 1975, *Perseo y Andrómeda: Versiones antiguas y modernas*.

En el comentario del fragmento III, se realizará una lectura conjunta y se hablarán de conceptos sociales palpables en el diálogo entre los dos jóvenes enamorados como son la procedencia social de cada uno y su construcción como personajes considerando el cambio de actitud, ya que este tercer fragmento triste y desilusionado choca de lleno con el fragmento anterior donde los dos jóvenes amantes se mostraban felices y lúdicos. Se hará especial interés en el estudio del símbolo “un clavel rojo entre los dientes” presente en el fragmento que representa la lucha obrera y social y será un motivo que en el último fragmento se verá de nuevo. En la cuarta y última sesión, se trabajará en primer lugar de manera más reflexiva, el último fragmento de la ficha que supone además el final de la obra, el fragmento IV. Para su comentario se ha considerado necesario hacer que el alumno parta de referencias anteriores ya expuestas, no obstante, para la comprensión de los personajes nuevos presentes en la obra, se facilitará uno de los grabados de Francisco Goya, *El sueño de la razón produce monstruos*, donde se puede identificar fácilmente a uno de los nuevos personajes de la obra junto con su azogue vital. Hay que decir que el introducir este motivo, ha sido una decisión personal, no hay ninguna referencia académica a dicho motivo. Ahora bien, se cierra esta parte para dar paso a la construcción de la propuesta didáctica.

4 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 OBEJTIVOS

Este apartado se divide en tres partes: los objetivos generales de la asignatura o materia, los objetivos específicos de asignatura o materia y en último lugar, los objetivos específicos de la actividad. Dichos objetivos se señalan en el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

4.1.1 Objetivos generales de la asignatura

Se recuerda que los objetivos de materia son aquellos que el alumno ha tenido que alcanzar al finalizar la etapa de secundaria dentro de la asignatura Lengua castellana y literatura. El curso al que está destinada esta actividad es 4º de ESO, último curso de la etapa secundaria y por ello, a pesar de que el alumno haya tenido que interiorizar los dieciocho objetivos presentes en el BOCM de manera total o parcialmente completa, se espera que el alumno desarrolle de manera autónoma y bien cimentada las siguientes capacidades:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y de letra mínimamente personalizada, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
13. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.
14. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
15. Distinguir las principales épocas artísticas y literarias, sus rasgos característicos y los autores y obras más representativos de cada una de ellas. Conocer las obras y

fragmentos representativos de las literaturas de las lenguas cooficiales reconocidas en los respectivos estatutos de autonomía.

16. Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores mediante textos adecuados a la edad.

17. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las nuevas tecnologías.

18. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

En los que respecta a los objetivos generales de etapa destacados: 1, 2, 3 y 6, se puede apreciar que hacen referencia a la comprensión de diversos discursos, la buena utilización de la lengua a la hora de expresarse tanto por escrito como de manera oral y el empleo de la lengua como herramienta de su ejercicio intelectual autónomo. Es importante que el alumno haya tenido un buen desarrollo de dichas capacidades y que el alumno sea consciente de la lengua y sus diversos contextos. Ahora bien, los objetivos 13, 14, 15, 16 y 17, se han elegido por las capacidades que en su encabezamiento se exige como son: una buena comprensión de textos literarios en consonancia con su contexto de producción y sus rasgos estilísticos, la aproximación y valoración autónoma del alumno a diversas obras literarias, la capacidad de distinguir épocas, estilos y autores mediante el trabajo intelectual de textos o fragmentos de obras y por último, la capacidad de interpretar e investigar de forma autónoma.

4.1.2 Objetivos específicos de la asignatura

Aquí se presenta una selección realizada sobre los objetivos específicos presentes hoy día en la programación de la asignatura Lengua castellana y literatura para 4º de ESO en el BOCM. Dicho esto, se espera que el alumno 4º de ESO sea capaz de:

1. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación.

2. Saber comprender e interpretar un texto, captando el sentido global del mismo y del vocabulario que contiene.

3. Conocer y usar las normas ortográficas.

4. Incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal.

5. Saber utilizar métodos de análisis y de síntesis en el trabajo científico: análisis morfológico y sintáctico, resumen, esquema, mapa conceptual...
6. Saber formular juicios de valor, opiniones y tesis apoyados en argumentos válidos de distinto tipo.
7. Identificar el género al que pertenece un texto literario y reconocer sus elementos estructurales básicos.
8. Establecer relaciones entre los movimientos fundamentales en la historia política, cultural y literaria del siglo XIX y XX y entre las obras y autores más destacados de ese período.
9. Determinar el tema y resumir el contenido de un texto literario.
10. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
11. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
12. Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

El criterio de selección se ha centrado en marcar aquellos objetivos que guardan relación con la comunicación escrita y oral, del mismo modo que se han considerado algunos puntos que guardan relación con los conocimientos de la lengua, dicha selección se ha realizado de tal modo para potenciar en el alumno sus aptitudes a la hora de expresarse y conformar un trabajo crítico y aceptable mediante sus propias ideas y los conocimientos que recibe en el aula. Por otro lado, los objetivos específicos de mayor importancia son los que se muestran en último lugar, los puntos que van desde el número siete hasta el doce.

4.1.3 Objetivos específicos de la actividad

Ahora bien, respecto a esta selección de objetivos específicos para Lengua castellana y literatura en 4º de ESO, hay que presentar los objetivos específicos que se han establecido para esta actividad. De esta manera hay que destacar que después de realizar *Disculpa si no te vi en mi manual* en el aula, se espera que el alumno haya desarrollado, total o parcialmente, las siguientes capacidades:

- El alumno reconoce y sabe distinguir la producción literaria española de Posguerra de otras producciones literarias de la contemporaneidad literaria española, en especial dentro del contexto de producción que supone la transición de la primera mitad hacia la segunda mitad del siglo XX.

- El alumno reconoce el género dramático junto con sus recursos estilísticos y características principales y sabe dotarle de diversas connotaciones dependiendo del contexto de su producción.
- El alumno reconoce el papel de la mujer en la historia, la sociedad y la producción literaria de la España de posguerra.
- El alumno conoce e identifica términos literarios latinos en la obra que se trabaja.
- El alumno se interesa en las relaciones existentes entre la obra dramática y otras disciplinas como el arte, la historia o la filosofía.
- El alumno se encuentra dotado de capacidades que le hacen reconocer los roles de desigualdad de género en la producción literaria española y le dota de un saber crítico y eficaz para aprender o, lo que es más relevante, querer aprender cada movimiento literario en igualdad de género.
- El alumno reconoce el papel de la mujer dramaturga dentro de la producción teatral española de Posguerra y lo relaciona con otras producciones literarias de la contemporaneidad literaria española.

4.2 COMPETENCIAS BÁSICAS

Se recuerda en este punto que las competencias básicas recogidas en el Real Decreto de enseñanzas mínimas son: la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la competencia sobre el tratamiento que se hace de la información y por ello, dentro la misma, la competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal. En este apartado se hablará de las competencias que esperan ser potenciadas que son las arriba mencionadas a excepción de la competencia matemática. En primer lugar, se hará una breve introducción a los valores que suponen cada una de las competencias y a continuación, se explicará en qué aspectos *Disculpa si no te vi en mi manual* ayudará a su desarrollo.

Dicho esto, partiendo del currículo de una asignatura como es Lengua castellana y literatura, se esperará que el alumno adquiera total o parcialmente una buena competencia en comunicación lingüística. Dicha competencia en el marco legislativo tiene como objetivo principal un buen desarrollo en la capacidad de interactuar mediante el lenguaje en diferentes situaciones de la actividad social. Esta competencia es esencial porque el nivel de competencia que posea el alumno sobre su lengua será la manera en la que pueda participar en clase y componer buenos textos argumentativos,

de análisis y de opinión sobre el tema que se abordará en clase. Se espera por tanto que mediante la observación y la ayuda del docente, el alumno pueda participar de manera clara y concisa en clase, al igual que pueda defender sus ideas y argumentos en el papel de manera cohesionada y razonada.

En cuanto a la competencia en el conocimiento y la interacción del mundo físico, esta competencia supone la habilidad del alumno a la hora de interactuar con el mundo que le rodea tanto desde un plano natural y como del plano social. Hay que recordar que la lengua sirve como herramienta para representar el mundo, también se emplea en la interacción entre individuos y es clave para representar nuestro mundo interior, emocional, y social. Esta competencia se espera desarrollar mediante una visita al teatro. En esta actividad, el alumno tendrá que ofrecer, además de la descripción de espacios en la literatura (momentos históricos y sociales), información sobre sus opiniones que muestren sus procesos de observación.

Ahora bien, sobre la competencia centrada en el tratamiento de la información y la competencia digital, hay que comentar en el marco del Real Decreto se hace referencia al empleo de Internet, la búsqueda de información en diversidad de soportes electrónicos y el empleo adecuado de procesadores de textos. En lo que concierne a *Disculpa si no te vi en mi manual* es necesario destacar que las fuentes digitales serán facilitadas y el docente debe guiar al grupo de alumnos en su búsqueda, se valorará en mayor medida la actitud colaborativa en clase y el empleo individualizado en el que cada uno de los alumnos cimienten los argumentos que han creído relevantes.

La competencia social y ciudadana se presenta como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia y el entendimiento entre los individuos que en este caso, será el universo conformado entre docente y alumno en relación con la materia. Hay que destacar que *Disculpa si no te vi en mi manual* trata ser una propuesta inclusiva de la mujer al género dramático y con ello analizar en el aula el modo en el que se ha relegado a la mujer como dramaturga. De ahí que se quiera fomentar la erradicación de las situaciones discriminatorias dentro de la sociedad y hacerles conscientes de que la igualdad en la historia de la producción literaria siempre ha sido algo posible pero que nunca se ha mediado por ello ni por hacer al individuo (lector, espectador o estudiante) consciente.

Al hilo de la competencia social y ciudadana, se mencionan dos competencias más que guardan una estrecha relación con la anteriormente mencionada y estas dos competencias son la competencia cultural y artística y la competencia en la autonomía e iniciativa personal. Estas tres competencias son las de mayor importancia ya que tratan de hacer al alumno consciente de la enriquecedora panorámica que supone la producción literaria y artística de la mujer como autora. De ahí que se exponga que la competencia cultural y artística en la asignatura de lengua castellana y literatura venga seguida del estudio de la literatura o el patrimonio literario español en relación con diferentes campos de conocimiento como la música, la historia, la mitología o la pintura. Los contenidos que en la literatura se manifiestan suponen las inquietudes de

una época desde la caleidoscópica visión de muchos agentes que son los autores. Así, cómo se va a hacer al alumno partícipe de manera satisfactoria si la mujer como agente literario ha sido omitido en muchos casos de la historia y así sigue siendo en las aulas, en la mayoría de los casos. De ahí que la autonomía y la iniciativa personal sea una competencia clave para la comprensión de dichos componentes culturales, ya que el alumno mediante su iniciativa será capaz de ver el vencimiento de ese contexto y podrá reflexionar sobre ello para orientar argumentativamente su propia actividad.

Por último, se encuentra la competencia más importante en un sentido puramente ecuménico del decreto de enseñanzas mínimas, esta competencia es aprender a aprender. Se supone que con esta competencia, se habilita en el alumno el acceso al saber y a la construcción de conocimientos teniendo en cuenta los contenidos de reflexión sobre la lengua, la comunicación o el patrimonio literario. Del mismo modo, se espera que el alumno analice, contraste y amplíe conocimientos partiendo de los ofrecidos en clase, aspecto que denotaría la adecuada comprensión de la materia en todos sus sentidos. La definición que se le ofrece a esta competencia puede resultar en demasía abstracta o general pero en definitiva, se espera que el alumno aprenda a considerar y a investigar más allá de lo que dicen los manuales y el profesor, que sea proactivo buscando e informándose para facilitar en el aula momentos de comunicación y argumentación común.

4.3 CONTENIDOS

La elaboración de este apartado es resultado de una indagación bifurcada. Por un lado, se presentarán los contenidos generales referentes a la Educación Literaria presentes en el BOE, concretamente página 370 correspondiente a la sección I. Por otro lado, se presentarán los contenidos específicos que conforman *Disculpa si no te vi en mi manual*.

4.3.1 Contenidos generales

En el curso de 4º de ESO, como se viene comentando a lo largo de la investigación, la educación literaria aborda, o trata de abordar, una compleja línea diacrónica con la que resulta difícil hacer partícipe al alumno de una evolución clara y comprometida. El alumno de 4º de ESO se enfrenta a aprender, o al menos a conocer, la amplia producción literaria española desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Lo que se presenta a continuación, con los contenidos establecidos:

- Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

- Introducción a la literatura a través de los textos.

- Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.
- Creación.
- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.
- Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.

Los contenidos recién expuestos, pueden resultar un poco contradictorios, ya que se hace mención a la lectura libre pero se impone el estudio de determinadas obras completas y fragmentos. También se hace mención a la literatura juvenil cuando, en la mayoría de los casos, los alumnos de 4º de ESO leen obras críticas de clásicos y modernos que van del siglo XVIII a la actualidad sin dar cabida a la literatura juvenil. En 4º de ESO, los alumnos se enfrentan a un cambio de paradigma en sus lecturas y en su propia concepción del mundo literario que resulta en muchos casos ambicioso y en otros casos, una tarea difícil. En 3º de ESO, los alumnos abordan en literatura, la Edad Media o Siglo de Oro, período aún más complejo pero donde sí es posible hacer un periodo de adaptación de lecturas sensato donde quepan diversas obras juveniles que muestren periodos concisos de esa época como pueden ser *Fernando el Temerario* de José Luis Velasco, *Para siempre (Cuaderno secreto de la niña Teresa de Jesús)* de Ramón García Domínguez o *El misterio Velázquez* de Eliacer Cansino, entre muchas otras obras. Sin embargo, en 4º de ESO, no se contemplan en la mayoría de los casos esas adaptaciones, se cambia drásticamente a un mundo de lectura que requiere un esfuerzo intelectual más complejo y la manera de abordar este tipo de literatura que desemboca en el compromiso con la actualidad, requiere ser un proceso proactivo donde el docente se comprometa con el alumno durante todo el proceso de contextualización de los diversos movimientos literarios y también, durante el trabajo de obras o fragmentos.

4.3.2 Contenidos específicos

- Introducción a la producción literaria española de Posguerra, destacando el papel de la mujer escritora junto con elementos de cohesión y diferenciación en la transición del periodo de la Segunda República hacia el Franquismo.

- Introducción del papel de la mujer en la historia, la sociedad y destacar sus circunstancias en términos de autoría dentro de la producción literaria española de posguerra. Introducción a la figura de María Teresa León
- Introducción al género dramático junto con sus recursos estilísticos y características principales y saber dotarle de diversas connotaciones dependiendo del contexto de su producción. Trabajo de la obra *La libertad en el tejado*.
- Reconocimiento y trabajo sobre el papel de la mujer dramaturga dentro de la producción teatral española de Posguerra. Teniendo en cuenta su producción en relación con otros campos del conocimiento como el arte, la historia o la mitología.
- Fomentar en el alumno capacidades que le hagan reconocer los roles de desigualdad de género en la producción literaria española y despertar un saber crítico y eficaz para investigar y poder conocer cada movimiento literario en igualdad de género.

4.4 METODOLOGÍA

La metodología que ha inspirado el proceder de esta actividad está centrada en la interdisciplinariedad, la intermedialidad y el método inductivo. La interdisciplinariedad puede ayudar a abordar una temática como es la teatral porque establece relaciones con otras materias como pueden ser el arte, la historia o el cine y la intermedialidad se puede entender como un medio necesario para involucrar al estudiante en el contexto de una época como es la Posguerra española que requiere documentación fotográfica, sonora y testimonial.

Por un lado, al exponer la interdisciplinariedad como necesidad para la práctica docente se quiere decir que es del todo necesario hacer partícipe al estudiante de disciplinas que van más allá de la literatura o la historia de la literatura. Con esto, se requiere romper en gran medida con el formato del libro de texto que presenta cada periodo o generación literaria como un mero catálogo de nombres, obras y características. De esta manera, al apostar por la interdisciplinariedad, se hace referencia al modo en el que se ha construido el contenido de las sesiones. Para ello, ha sido necesario revisar las obras teatrales destacadas, del mismo modo que ha sido fundamental profundizar en manuales, artículos periodísticos y ensayos sobre dichas obras dramáticas en su contexto. De ahí que además del teatro como género literario, se tenga en consideración un marco histórico y un contexto sociocultural específico y cambiante.

Por otro lado, se considera a la intermedialidad como un sistema de referencias heterogéneas: discursos literarios, cinematográficos, musicales, científicos, pictóricos, sistema de referencias y discursos en torno al cual está construida gran parte de la narrativa actual (Segre, 1985). Dada dicha definición, este sistema de referencias puede enriquecer mucho a la clase dada la necesidad de trabajar de forma común con materiales específicos y propuestos por el docente. En *Disculpa si no te vi en mi manual* se quiere elaborar un espacio donde sea posible ofrecer al alumno la posibilidad de acudir y conocer la influencia de diferentes disciplinas como la historia, la sociología, la antropología, la fotografía, la lingüística, la crítica literaria e incluso, los estudios cinematográficos dentro del texto dramático para cimentar su consideración estética junto con su análisis discursivo.

Ahora bien, al hablar de estas dos disciplinas hay que mencionar el modo de aplicación que tendrán y con esto, hay que destacar que se defiende un enfoque característicamente inductivo para llevar a cabo dicha propuesta y hacer que los conocimientos en los alumnos cuenten con mayor rigor. El aprendizaje inductivo es una de las formas de aprendizaje, en la que el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica (Behar Rivero, 2008:40). Cuando se propone en el aula de literatura una metodología centrada en el aprendizaje inductivo, los alumnos emplean más tiempo en comprender determinada característica literaria. Sin embargo, el método inductivo exige una actitud más activa por parte del alumno, porque es él mismo quien

descubre determinadas características dentro del texto y conforma una estilística propia y más concisa.

Hay que destacar que uno de los argumentos que respaldan con más fuerza una enseñanza inductiva es que aquello que las personas descubren por sí mismas queda más sólidamente asentado en la mente que lo que se obtiene sin esfuerzo, esto sería, lo que se obtiene mediante el dictado de características en una clase magistral. En la enseñanza que favorece la actividad inductiva, el profesor y los materiales guían a los alumnos para que hagan una reflexión consciente sobre determinado contexto, autor, fragmento textual u obra, y así puedan comprobar en qué medida sus hipótesis son correctas y puedan ser aplicadas posteriormente. En conclusión la enseñanza que tiene una orientación inductiva y una rica variedad de materiales que promuevan la reflexión y pretendan que el alumno se implique y tenga una actitud activa, supone una consecuencia altamente positiva para el desarrollo de la propia autonomía en el aprendizaje del alumno.

4.5 RECURSOS DIDÁCTICOS

En este apartado se verá en primer lugar el comentario de los recursos didácticos que se emplearán en el aula y por otro lado, los materiales que se facilitarán a los alumnos. Hay que comentar que los recursos didácticos son comprendidos en el sentido de técnicas de trabajo en el aula, por lo tanto deberían ser definidos como procedimientos sistematizados que ayudan a desarrollar y organizar una actividad, según los objetivos pretendidos del proceso de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1986). De esta manera dichos recursos o técnicas se han dividido en tres partes fundamentales: las técnicas de carácter explicativo, técnicas de aprendizaje demostrativo y técnicas que promueven el descubrimiento por parte del alumno.

En lo que respecta a las técnicas de carácter explicativo está la exposición oral por parte del docente. En esta técnica se espera que los alumnos comprendan las características y etapas de la actividad que se va a desarrollar junto con los conceptos y temas básicos. Se espera que el alumno relacione conceptos y los estructure de manera individual. Es muy importante que mientras el docente está llevando a cabo dicha exposición oral, cuente con recursos que funcionen como reclamo de atención, el uso de muletillas o preguntas dirigidas a alumnos en especial y promueva el comentario de alguna metáfora o algún antecedente literario que guarde relación con el tema que se exponga. Por ejemplo, si se realiza una introducción al teatro de Posguerra española, estaría bien relacionarlo y contraponerlo al el teatro que el alumno ha dado con anterioridad que es el teatro simbólico de Lorca o Valle-Inclán.

Más allá de la exposición oral del profesor que debe servir para contextualizar al alumno y activarle para formar parte de la clase, se encuentra la técnica de instrucción

directa, dicha técnica se suele concebir como sustituto de la explicación oral del docente ya que facilita al alumno una serie de instrucciones escritas para que realicen determinadas actividades con bases bibliográficas señaladas. Aquí, dicha técnica se empleará como complemento al discurso del profesor ya que uno de los materiales más importantes que el docente va a facilitar a su grupo de alumnos es la ficha de trabajo y los fragmentos de la obra. La ficha de trabajo propone epígrafes y una serie de fragmentos que el alumno irá complementando a lo largo de las sesiones para descubrir el sentido del contexto histórico-social o también estudio fundamental de las características que verá en los fragmentos que se faciliten. Ahora bien, en dichas fichas de trabajo, el docente facilitará características biográficas de la autora que se estudiará, María Teresa León y además de fragmentos sobre su vida y obra, dicha información también se verá apoyada en un programa de radio y un vídeo introductorio a su vida.

No se puede olvidar que dichas técnicas de carácter explicativo pueden funcionar de mejor modo si se cuenta en el aula con un buen ordenador que permita el acceso a internet para ver los vídeos y los reportajes de audio para que el alumno también pueda tomar la referencia para verlos y revisarlos de manera independiente en su casa. Al hablar de ordenador y proyector, no se pueden dejar escapar un buen gestor de diapositivas que a lo largo de la sesión vaya clarificando aquellos conceptos más importantes que se hayan visto de manera inductiva. Con la presencia de esquemas, mapas conceptuales de la época o lluvia de ideas sobre fragmentos literarios en la pizarra que recoja aquello que han pensado los alumnos y luego el apoyo de las diapositivas se pretende activar mecanismos de memorización visual y también se busca una comprensión que vaya desde el proceso activo del alumno al buen razonamiento de sus ideas por parte del diálogo coral que se debe promover en la clase.

Sobre el gestor de diapositivas, las fichas del alumno y el contenido sobre los recursos fotográficos y audiovisuales, hay que citar los elementos que se quieren potenciar con dichos materiales. Dichos materiales suponen un acercamiento directo al contexto histórico-social, la buena definición y limitación espacio-temporal de la materia y lo que es aún más importante, facilitar el acercamiento a la figura de la autora de estudio en cuestión María Teresa León teniendo en boca otros personajes, mujeres y hombres, coetáneos. También servirán para establecer relaciones transversales con elementos de otras materias como puede ser el mundo del arte y generar en la presentación de los mismos un buen mecanismo inductivo de reflexión ya que el alumno necesitará explicar aquello que se ve en la imagen para llegar al contenido en cuestión y elaborar un aprendizaje significativo y bien sustentado.

En cuanto a las técnicas que potencian el descubrimiento se han elegido tres técnicas de trabajo sustanciales que son: la cuestión central o de fracción, la entrevista y el coloquio a través de Phillips 66. La cuestión central, o pregunta de fracción, es una técnica elaborada personalmente para el presente proyecto. Se centra en ser aquello que abre la actividad, como se ha dicho en diferentes ocasiones, esta actividad tiene que llevarse a cabo cuando el alumnado haya dado el componente destinado a la literatura

teatral de Posguerra española. Esta cuestión de fracción es la siguiente: ¿No veis que falta algo? Esta pregunta quiere mostrar que en su manual no se aborda la figura de ninguna dramaturga o mejor dicho, no se estudia la autoría dramática de ninguna mujer. Los alumnos tardarán en darse cuenta porque supone una pregunta central que funciona como fracción y además se enmarca en cuestiones referentes a género, temática con la que no están familiarizados. Se puede inducir comentando aspectos como “Podemos ver que hay Antonio, Miguel, José María, pero sin embargo no vemos Antonia, Micaela o María José...¿Veis ahora qué es lo que falta?” Esto supondrá que digan a coro que no hay mujeres autoras y ahí se les hace cómplices en primera persona de lo que la actividad quiere llevar a cabo: la situación de la mujer como dramaturga de Posguerra.

Por otro lado, la entrevista es un buen mecanismo para hacer que el alumno asiente los elementos vistos en los materiales audiovisuales facilitados, lo idóneo es realizar dicha entrevista teniendo como eje la figura de trabajo, María Teresa León. Sería rellenar de manera conjunta una entrevista en clase que diera las pautas necesarias para que ellos somaticen los elementos destacables y puedan apreciar la manera en la que la mujer y su producción literaria son relevantes. Hay que mostrar que la mujer como escritora es agentiva, inquieta y cuestiona aspectos sociales igual que los hombres. Otra técnica sería el foro, donde el grupo de alumnos se expresa libremente y de manera ordenada sus opiniones e ideas sobre la situación de la mujer, aquí se pueden facilitar materiales donde se cuestionara la producción literaria de mujeres o comentar si ellos creen que puede haber diferencias. Se espera con esta técnica que los alumnos participen de manera activa pero también se espera desmontar estereotipos ya que lo más normal es que muchos alumnos relacionen la producción literaria de mujeres con temas de inquietud femenina como el amor, los enamoramientos, los desamores o preocupaciones baladíes pertenecientes a lo que durante siglos ha ido conformando el tópico de la mujer como el sexo débil.

Finalmente, hay que mencionar las técnicas para potenciar el trabajo en grupos. En este apartado, se ha creído importante destacar la técnica Philips 66. Esta técnica consiste en dividir el grupo de alumnos en subgrupos de seis componentes para discutir durante seis minutos un tema y llegar a una conclusión, luego de los informes de todos los grupos se extrae una conclusión general y se comparte (Piñuel, 2011). Esta técnica es positiva a la hora de promover un clima de diálogo y actividad íntegra en la clase, hay que destacar que se puede hacer en diferentes momentos de la sesión ya que es positiva a la hora de realizar un sondeo de conocimientos que demuestre los conocimientos previos de la clase y puede ser muy enriquecedor emplearla de manera que funcione para aumentar la eficacia y el ritmo de la clase y así potenciar las habilidades orales y escritas del grupo.

4.6 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este apartado se presenta una reflexión de lo que se establece a nivel legislativo sobre las medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad y la organización flexible de enseñanzas para luego comentar el modo en el que esta actividad puede ser adaptada teniendo en cuenta diversos casos que requieran atención especial y adaptación curricular. Dicho esto, a nivel legislativo se ha considerado artículo 16 sección I página 181 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE y el artículo 12 centrado la Atención a la diversidad del Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOCM. Dicho esto, en el artículo 16 del BOE se explicita lo siguiente:

- **Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, incluidas las medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.**
- Entre las medidas indicadas en el apartado anterior **se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado** para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

A estos efectos, **los centros tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad más adecuadas a las características de su alumnado y que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos de que disponga.** Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro formarán parte de su proyecto educativo, de conformidad con lo que establece el artículo 121.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE:181, 2015).

Por otro lado, en el artículo 12 del BOCM mencionado con anterioridad, únicamente se mencionan dos puntos. Estos puntos son, en primer lugar: las diferentes actuaciones educativas deberán contemplar la atención a la diversidad del alumnado, compatibilizando el desarrollo de todos con la atención personalizada de las necesidades de cada uno y en segundo lugar: la Consejería de Educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado y, en particular, al que presente necesidades específicas de apoyo educativo (BOCM:50, 2007).

Queda claro, teniendo en cuenta el ámbito legislativo, que los centros tienen la autonomía y por ello, los docentes deben ser conscientes de la realidad de sus aulas. Por ello, se defiende que el docente deba tener, desde el primer momento en el que es responsable de determinado grupo de alumnos, pleno conocimiento de las necesidades especiales de cada uno de ellos y conocer los casos concretos donde los alumnos posean adaptaciones curriculares. Se pueden hacer determinadas reestructuraciones en cuanto a la forma pero lo que se defiende en este apartado es que el contenido y la esencia no se alteren porque al fin y al cabo, saldría perdiendo tanto el docente como el alumno. No se puede considerar la atención a la diversidad como un tema baladí, todo docente debe ser proactivo y ser consciente del bien que supone para la sociedad hacer crecer interiormente a alumnos que posean necesidades específicas de apoyo educativo. Aún más teniendo en cuenta el tema en el que se centra este TFM, la relevancia de la mujer como dramaturga en el teatro de posguerra español. Es un tema que tiene como epicentro fomentar un aprendizaje inclusivo sin exclusión de género y éste aspecto puede resultar interesante a los alumnos con necesidades educativas específicas porque al fin y al cabo, se les está presentando un tema de consonancia social y global que les ayudará a cuestionarse muchas cosas que puedan llegar a aprender. Consiste en hacerles críticos y autónomos y estos aspectos son bienes que prevalecen en el alumno dando igual su condición social o su coeficiente intelectual es algo que repercute en el sistema en el que viven y forma parte de la historia de una sociedad que les va a conformar como individuos autónomos.

Dicho esto, hay que comentar que el docente debe tener pleno conocimiento de las posibles adaptaciones curriculares presentes en su aula y conformar una estructura temática acorde con ello y las necesidades específicas del alumno. Una vez se realice la revisión de expedientes académicos de los alumnos, lo ideal sería concertar una tutoría previa con los padres de alumnos que padezcan determinados trastornos. Los docentes deben mostrarse comprometidos con la situación de estos alumnos y deben considerar si en el ámbito familiar cuentan con alguna forma de actuar o presentar actividades que facilite el proceso de aprendizaje. A continuación, se mencionan algunos modos en los que el docente podría actuar a lo largo de la actividad en consonancia con algunas de las necesidades educativas especiales más comunes en los centros hoy día.

En casos en los que el alumno padezca Trastorno por déficit de atención o hiperactividad, se puede apreciar que son alumnos que no son capaces en plenitud de condiciones a enfocarse ni mantenerse en una tarea o actividad, también hay casos en donde el alumno es muy activo y a menudo actúa sin pensar y también se puede apreciar que el alumno es inatento, impulsivo y demasiado activo (NICHCY, 2010). En estos casos, el docente debe averiguar cuáles son los puntos débiles en estos alumnos, unos pueden presentar dificultades a la hora de empezar y desarrollar una actividad. Sin embargo otros pueden tener dificultades específicas a la hora de terminarla. Habría que promover en este tipo de alumnos descansos regulares y hacer líneas de trabajo que resulten claras, muy bien divididas en puntos y apartados para que vaya etapa por etapa. Por otra parte, algo que también puede ayudar a este tipo de alumnos ayudarle a

conducir sus actividades físicas, ofrecerle un espacio de trabajo que esté próximo al del docente y en caso de llegar a momentos de impulsividad, permitirle hacer determinadas actividades de pie o ser un ayudante del docente a la hora de escribir en la pizarra. Estas últimas directrices sobre la conducción de sus actividades físicas y el habilitar un espacio de trabajo próximo al del docente pueden ser buenas formas de tratar otro tipo de necesidades educativas como por ejemplo: trastornos de dislexia, discapacidades intelectuales, trastornos asperger o incluso, también en casos de alumnos con sobredotación intelectual.

Por otro lado, en casos en los que el alumno padezca discapacidades sensoriales como deficiencia auditiva o visual también se pueden readaptar gran parte de los contenidos. Por ejemplo, en el caso de los materiales audiovisuales que se proponen, un vídeo y una entrevista de radio, están medianamente adaptados para alumnos que padezcan deficiencias auditivas, en el caso del vídeo de Youtube hay subtítulos y en el caso del programa de radio se podría facilitar sin problema una transcripción del contenido. Por otra parte, el resto de materiales están presentes en las fotocopias y la exposición oral del docente se centra en el uso de la pizarra y diapositivas. En el caso específico de las deficiencias visuales, los formatos de fotocopias, diapositivas, transcripciones y subtítulos se podrían hacer a un tamaño mayor o incluso fotocopias específicas con relieve tallado. Con todo esto, se quiere hacer explícito que lo verdaderamente importante es conocer las necesidades educativas del grupo de alumnos y que una vez el docente sea consciente empiece a actuar dando prioridad a la adquisición de materiales especiales y readaptación de contenidos y lo más importante, que se muestre siempre positivo y tenga grandes expectativas a la hora de tratar con dichos alumnos, que los integre, promueva su participación y guíe especialmente en sus argumentos.

4.7 EVALUACIÓN

En este apartado, se comentarán los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el ámbito legislativo para ser comentados y puestos en relación con los criterios de evaluación específicos que se han establecido para *Disculpa si no te vi en mi manual*. A nivel legislativo se han considerado: el apartado dedicado a los estándares de aprendizaje evaluables del bloque IV referente a la Educación Literaria para 4º de ESO en la asignatura de Lengua castellana y literatura presente en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE y también se considerará el apartado asignado para los criterios de evaluación de 4º de ESO en la asignatura de Lengua castellana y literatura presente en el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOCM. A continuación, se exponen los criterios de evaluación junto con los estándares de aprendizaje evaluables del BOE, hay que destacar que de los diecisiete estándares explicitados en conjunto, se ha hecho una selección de los que se estiman oportunos.

1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.
 - 1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura de le ha aportado como experiencia personal.
 - 1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura
 2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.
 - 2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)
 - 2.2 Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de los diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.
 - 2.3 Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.
3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.
 - 3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.
 - 3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.
 - 4.2 Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas emitiendo juicios personales razonados.
5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.

5.2 Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.

6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.

6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia.

6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.

(BOE:370, 2015)

Se puede apreciar que son criterios y estándares de evaluación muy completos y que recogen a su vez todas las capacidades, objetivos y contenidos que se quieren transmitir al alumno. A continuación se expondrá una selección de los diecinueve criterios de evaluación presentes en el BOCM, aunque hay que destacar que los criterios presentes en el BOCM se refieren a la evaluación general de la asignatura de Lengua castellana y literatura por lo que constan los componentes de conocimiento de la lengua, comunicación escrita y comunicación oral, de ahí que sea necesaria dicha selección. Se ha creído oportuno dejar el número de encabezamiento, ya que éstos son los cinco últimos criterios presentes, los que van dirigidos a la educación literaria y una vez más, se vuelve a defender la relevancia que supone este componente para el proceso de aprendizaje en el alumno.

15. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad y reconocer sus elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados.

16. Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de cierta extensión y novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje, el punto de vista y el oficio del autor; relacionar el sentido de la obra con su contexto y con la propia experiencia.

17. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea.

18. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la

actualidad, realizando un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.

19. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos fundamentales en la historia de la Literatura y conocer algunas obras o fragmentos de las literaturas españolas en lenguas distintas del castellano o español y de la literatura universal.

(BOCM:101, 2007)

Una vez se han establecido, los criterios de evaluación generales que se recogen a nivel legislativo, se pasará a comentar los criterios de evaluación específicos de esta actividad. Dichos criterios, como es de esperar, se han cimentado en los objetivos y contenidos explicitados en apartados anteriores y están dirigidos y centrados en lo que se espera que el alumno potencie a la hora de mencionar los indicadores evaluables de cada criterio.

1. Promover la lectura y cimentar una buena comprensión de la producción literaria española del periodo de posguerra, especialmente el género dramático, destacando elementos de cohesión y diferenciación en la transición desde la última década de la primera hacia la segunda mitad del siglo XX.
 - El alumno valora el contexto histórico-social que supone el periodo de Posguerra y aprecia determinados fragmentos como aporte fundamental para su comprensión y experiencia personal.
 - El alumno comprende y valora el criterio estético del género dramático y sus características estilísticas según los fragmentos facilitados y de ahí desarrolla su propio criterio crítico y conceptual sobre el género dramático en la época de posguerra española.
2. Impulsar el papel de la mujer en un marco histórico-social concreto como es la España de Posguerra y destacar sus circunstancias en términos de autoría en dicho marco.
 - El alumno valora la situación de la mujer como autora en dicho contexto y ve las circunstancias previas y posteriores a la Guerra Civil que funcionaron como detonante para la relegación de la mujer como autora.
3. Favorecer el interés basado en la intermedialidad de formatos y la transversalidad de materias como medios fundamentales para conocer y cimentar su conocimiento.
 - El alumno aprecia la conexión entre la literatura con otras artes y se deleita con los efectos de reciprocidad y reflexión que suponen dichas relaciones meta-literarias.

4. Reflexión trabajo y comprensión de textos literarios de figuras femeninas en la dramaturgia como María Teresa León
 - El alumno reconoce la figura de dramaturgas como María Teresa León y sabe relacionar contenidos biográficos e histórico-sociales propios del contexto de Posguerra española con fragmentos de su obra para cimentar su aprendizaje autónomo.
 - El alumno abstrae temáticas y contenidos en relación con personajes en relación con el contexto histórico y social
5. Emplear de manera adecuada las fuentes de información y los recursos facilitados en clase.
 - El alumno sabe reconocer la utilidad de los recursos y materiales facilitados en clase para contar con fuentes fiables de información desde un punto de vista crítico y sensato en cuanto al uso de las tecnologías de la información y fuentes bibliográficas base.
6. Impulsar en el alumno capacidades que le hagan reconocer los roles de desigualdad de género en la producción literaria española y despertar un saber crítico y eficaz para investigar y poder conocer cada movimiento literario en igualdad de género.
 - El alumno es capaz de componer textos argumentativos que potencien su expresión escrita en base a su competencia crítica y su capacidad reflexiva.
 - El alumno es capaz de articular su discurso de opinión en cada intervención de manera crítica y razonada, potenciando así su destreza y dominio en el campo de la comunicación oral.

Para llevar a cabo estos criterios de evaluación, el docente considerará las tres actividades realizadas en las tres primeras sesiones y la ficha de evaluación, Anexo II, que se hará durante la segunda mitad de la última sesión. La primera actividad que han de realizar los alumnos es una reseña biográfica sobre María Teresa León siguiendo el programa de radio *Mujeres malditas* sobre la vida de la autora. Se espera que sepan identificar algunos elementos que no se han visto en clase como el nombre de las revistas donde trabajó, su interés en el mundo de los incipientes medios de comunicación y las versiones que León realizó sobre algunos clásicos como *Misericordia* de Benito Pérez Galdós. La segunda actividad trata de la composición de un texto narrativo sobre una noticia de actualidad que marcara significativamente un día de sus vidas, se comentó al grupo que pueden cambiar el punto de vista o incluso preguntar a familiares o amigos sobre un día de su vida que relacionaran con una noticia en especial. La tercera actividad, es una actividad creativa donde el alumno ha de ofrecer su concepción personal del término latino *locus amoenus* en relación o bien consigo mismo o inspirándose en un libro, película o canción donde perciba que pueda

servir de paralelismo del término latino². Debe explicar dicha relación y presentarla de manera creativa y original. Finalmente, la ficha de evaluación se hace en grupo para rebajar la tensión del grupo y supone un coloquio conjunto donde se reflexione sobre el contenido de las cuatro sesiones y se entrenen en conformar un buen discurso.

Todas estas actividades, escapan de lo que diría Gardner sobre “el docente que se personifica con la respuesta correcta” (Gardner, 2002). No hay respuestas correctas en estas actividades. Esto supone una manera reveladora de adentrarse en la obra escapando al estudio formal, se quiere que el alumno entienda determinados desde su experiencia, sabiendo distinguir lo que conoce de lo que no y argumentando por qué establece determinadas relaciones. Lo que se busca es hacerles conscientes de una realidad, hacerles llegar a cierta comprensión sobre el simbolismo de la producción teatral femenina y demostrarles que ellos además de comprenderlo pueden trabajarlo. Este modo de trabajar, mediante la teoría y la práctica, supone fundir conocimientos simbólicos con las formas notacionales y conceptuales para llegar a una buena comprensión (Gardner, 2002).

² Por ejemplo, en cuanto a libros o películas pueden hablar del locus amoenus presente en muchos jardines de películas Disney; en canciones pueden apreciarlo por ejemplo en No es serio este cementerio de Mecano o en series pueden identificar dicho término con laboratorios mágicos para determinados científicos, carreteras para determinados prófugos, bares, carreteras, azoteas, terrazas...

5 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1 Introducción a la programación

Este apartado del trabajo expone de manera desglosada la aplicación didáctica. Se irá explicitando el contenido, los objetivos, las competencias y la temporalización de cada una de las sesiones. En este punto cabe recordar que dicha aplicación didáctica ha de realizarse cuando el grupo de alumnos ya haya dado el componente correspondiente a teatro español de posguerra. De esta manera, se espera que el alumno haya tenido una introducción específica al periodo español de Posguerra (1939-1951) desde un marco socio-histórico, no obstante, *Disculpa si no te vi en mi manual* servirá como repaso y profundización del tema ya que hay que explicar lo que dicho periodo supuso para la mujer dramaturga. Como se pudo apreciar en el apartado al principio del trabajo, donde se comentaba el estado de la cuestión, la manera que tengan los centros de secundaria para abordar este tema puede ser diferente, en especial si han barajado tres opciones que se recuerdan a continuación.

En primer lugar, puede haber centros que aborden el teatro español de posguerra dentro del componente correspondiente de literatura que parte del año 1939, cuando termina la Guerra Civil, hasta 1975 lo cual supondría abordar la literatura de posguerra como primer componente a tratar dentro de la literatura española del Franquismo, esta consideración no es la más apropiada, ya que en la presente investigación se defiende que la literatura de Posguerra tiene una serie de connotaciones específicas que la alejan de ser abordada junto con la producción literaria a lo largo del franquismo. En segundo lugar, hay otros manuales que abordan el tema del teatro español de posguerra y la literatura española de posguerra en general, como primer componente dentro la literatura española que va desde 1939 hasta la actualidad, este tipo de diacronía es la que sin duda no se puede considerar como válida ya que supone un periodo de tiempo en demasía complejo y extenso que no favorece en nada al compromiso del alumno con el temario. En tercer y último lugar, se encuentra la diacronía que se estima oportuna para abordar la actividad. Se recuerda que dicha diacronía es considerada en manuales actuales de literatura como el de la editorial Akal para 4º de ESO. Sobre sus características destacan que se presenta dividido en trimestres y aborda la literatura de posguerra de manera dividida de otras corrientes posteriores como son el realismo social de 1950, la renovación formal de 1960 y la literatura española desde 1970.

Si se desea saber más sobre los contenidos, se puede revisar la segunda parte de la Introducción donde se habla de la contextualización del periodo de posguerra con estilos, autores y obras que el alumno debe conocer previamente. Con este inciso, se inicia la propuesta didáctica que consta de cuatro sesiones dentro del aula y una visita al teatro. Hay que recordar que en 4º de ESO hay una dedicación de cuatro horas semanales de lengua castellana y literatura, aspecto en lo que difiere del primer ciclo de secundaria (1º y 2º de ESO) donde son cinco horas semanales. De ahí que la distribución de las cinco sesiones de las que consta esta programación didáctica sea la

siguiente: cuatro sesiones en el aula donde se explicará la situación de la mujer dramaturga en el periodo literario de la posguerra española junto consideraciones referentes al lenguaje y espacio teatral (sesión I), la introducción a la figura elegida como vehículo de dicho periodo María Teresa León (sesión I) y el estudio de los fragmentos de su obra *La libertad en el tejado* (sesión II, III y IV). De esta manera, esta propuesta se realizará antes de la visita al teatro. Es algo poco probable que haya en representación alguna obra de María Teresa León en la ciudad de Madrid en el periodo destinado al segundo trimestre de evaluación.

Tampoco merece la pena como docente ser obtuso en los criterios de elección de una obra en especial y por ello, se defiende la elección de una obra cercana al periodo de posguerra española que pueda servir al alumno como fuente de reflexión sobre contenidos dados o que serán dados en un futuro próximo. Dicho esto, haciendo revisión de las carteleras de Madrid, se puede apreciar que se ha representado *La pechuga de la sardina* de Lauro Olmo, *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo o *Melocotón en Almíbar* de Miguel Mihura. No obstante, en consonancia con los contenidos de esta unidad didáctica, *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo, resulta buena obra para ser considerada en clase y poner en relación los contenidos de la actividad realizada en el aula, ya que es una obra donde el rol social de los personajes y los espacios umbrales como la escalera son representaciones fieles a la época de la España de posguerra.

Se sugiere destacar en este momento, antes de empezar con el desglose de la aplicación didáctica de innovación, la relevancia que tiene el momento de la visita al teatro. Siendo esta visita, una actividad extraescolar o excursión, habría que ponerse en contacto con la Coordinación Pedagógica del Centro y organizarla en el calendario escolar. El docente debe mostrarse flexible en dicha programación y por ello, se propone que dicha visita al teatro sea antes de empezar con esta actividad para que el alumno tenga en cuenta los conocimientos adquiridos sobre el periodo de Posguerra que propone Antonio Buero Vallejo. El docente en dicha clase preparatoria, que estaría dentro de la programación ordinaria del curso, puede proyectar en clase el reportaje *Teatro para ti. Historia de una escalera*³ que propone el Canal Cultura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte junto con el Centro de Documentación Teatral en Youtube. Dicho reportaje, en veinte minutos, explica de manera educativa y amena el significado de la obra en cuanto a los personajes y el juego presente en su estructura temporal. Este reportaje muestra documentos sobre la censura que sufrió la obra, audios de Dámaso Alonso y Buero Vallejo hablando sobre la época de posguerra, también hay fragmentos referentes a la representación.

Hay que comentar que dicha visita al teatro supondría un buen ejercicio para potenciar la competencia social y ciudadana de los alumnos sin olvidar las competencias que se derivan de la misma que son la competencia cultural y artística y la competencia

³ <https://www.youtube.com/watch?v=vnAP5HE0gNs>

en la autonomía e iniciativa personal. Sin olvidar, la competencia en el conocimiento y la interacción del mundo físico que supondría salir del espacio del aula. Llevándoles al teatro los alumnos se comprometen con lo expuesto en clase y así, la obra que han leído adquiere otro nivel de significación para ellos. Incluso sería del todo enriquecedor que entendieran la obra de Buero Vallejo en toda su complejidad y pudieran comparar estilos y referentes con el teatro y la temática que expone María Teresa León. Si llegase el momento, y no hubiera en la cartelera madrileña representaciones de *Historia de una escalera*, el docente podría proyectar la versión fielmente representada por el grupo teatral Demontre⁴ que se encuentra en Youtube. Esta opción es presentada como plan alternativo y dependiente de lo que se decida en la reunión de actividades extraescolares, pero hay que dejarlo constar como recurso posiblemente a explotar.

5.2 Programación de la actividad

5.2.1 Sesión I

Temporalización	45'-50'
Contenidos	La literatura en la España de posguerra y la situación de la mujer como autora y aspectos generacionales (1939-1951) Presentación de la figura de María Teresa León
Objetivos	Reconocer los roles de desigualdad de género en la producción literaria española Reconocer y distinguir la producción literaria española de Posguerra
Competencias	Competencia centrada en el tratamiento de la información y la competencia digital (Actividad 1)-Competencia social y ciudadana-Competencia en comunicación lingüística.
Actividades	Ficha de trabajo y reseña autobiográfica de la autora.

- Presentación del tema [5']

Saludar a la clase, organización del material y proponer **la pregunta de fracción** a los alumnos en relación con el temario de teatro de posguerra que han dado: ¿No veis que falta algo en el tema que acabamos de dar? Se le incita al alumno a pensar y se comenta que esta semana se va a ahondar en algo muy importante que su libro de texto olvida, ¿Qué es? Si no hay respuesta se puede inducir al alumno mediante comentarios como que se ha visto que una serie de nombres: Miguel Mihura, Antonio Buero Vallejo, Alejandro Casona pero que no hay Antonias ni Alejandras, etc... (5 minutos)

En este punto los alumnos reflexionarán sobre el tema pueden que den de lleno con la respuesta: la carencia de mujeres dramaturgas en el tema. No obstante, hay que

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=y7BlZvkQv8g>

promover que hablen y que sus respuestas sean consideradas en la pizarra. Una vez se mencionen, se pasará a entregar las fotocopias (la ficha de trabajo) y a comentar los contenidos presentes en ellas mediante exposición oral del docente y con apoyo en Power point si es posible.

- El contexto: La literatura en la España de posguerra y la situación de la mujer como autora (1939-1951) [15']

En este momento, se comienza con las fotocopias de trabajo y se hace consciente al alumno de cómo la situación de la mujer en cuanto a derechos y libertades se vio ennegrecida con la llegada de la guerra civil y la victoria del bando nacionalista, ya que después de la guerra civil serían las mujeres las más susceptibles de cuadrar en determinado tipo de norma viendo vedados sus derechos y viendo sus usos o gustos en muchos casos reprobados públicamente. De esta manera, hay que mencionar la situación en la que vivían las mujeres en la II República y cómo fue una vez llegado el régimen de Francisco Franco durante el periodo de posguerra. Esta parte de la teoría se puede plantear en clase de manera inducida, en sus fotocopias de trabajo, el alumno va a tener que rellenar por sí mismo dichas circunstancias según se vayan exponiendo en clase pero es conveniente que el docente promueva que el alumno se anticipe a la respuesta dada mediante el juego de contrarios. A continuación, se presentará la contextualización de la época, un comentario breve sobre la literatura española de dicho periodo y luego la situación de la mujer. Teniendo en cuenta que el género teatral, suele ser abordado en clase después de la prosa y la poesía, podría ser ilustrativo que a la hora de comentar la situación de la mujer y su autoría en dicho periodo, el alumno participara y fuera hablando de conocimientos adquiridos previamente que hablara de obras y mujeres de dicho periodo como Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité, Josefina Aldecoa o Rosa Chacel. De este modo, el alumno recicla y asienta conocimientos enriqueciendo el tema.

En este momento, hay que citar lo que se entiende por posguerra: periodo de tiempo posterior a una guerra caracterizado especialmente por las perturbaciones originadas por la misma (Larousse 13:4644, 2000). De esta manera, se empiezan a comentar el modo en el que la Guerra civil (1936-1939) se percibió en el mundo de la cultura debido a la **ejecución** (recordar: Federico García Lorca), **encarcelamiento** (recordar: Antonio Buero Vallejo o Miguel Hernández) o **exilio** (recordar: Aub, Cernuda, Alberti) de gran parte de los autores. También es indispensable mencionar el modo en el que la **censura** decidía lo que se debía publicar, ver u oír y destacar el modo en el que durante la posguerra floreció popularmente una serie subliteratura de entretenimiento fácil muy variada como tebeos, novelas rosa o fotonovelas. En cuanto al teatro, hay que recordar las obras de propaganda política, evasión, comedia sentimentaloides, el teatro de Mihura o Jardiel Poncela y el teatro de Antonio Buero Vallejo con la publicación de *Historia de una escalera* como eclosión de la realidad que se vivía en aquel tiempo. En este punto, se puede exponer en clase un fragmento de los escribe la autora Josefina Aldecoa en el prólogo para la novela de Carmen Martín Gaité

Entre visillos, que puede ser muy buen reflejo de la juventud de los autores de posguerra y suele ser muy práctico a la hora de querer que el alumno saque algunas características previas a lo que podía significar ese contexto en la vida de la gente que la vivió ya que hace referencia a la generación de autores de lo que se habla (nacidos en 1920), alusiones a la censura, la pobreza, su acceso a la cultura y el consumo que hacían de la misma:

“Eran un grupo de jóvenes nacidos en la década de 1920. Les tocó la guerra al salir de la primera infancia, después llegaron los tiempos de la Guerra Mundial y el asilamiento de España, los años del hambre, del racionamiento, de la censura, de las dificultades de todo orden. Pero no nos quejábamos, nuestra infancia fue austera pero rica. Tuvimos una adolescencia y una juventud privadas de las cosas agradables de la sociedad de consumo. Pero como no teníamos coches, paseábamos. Como no teníamos discos, charlábamos. Como no teníamos televisión, mirábamos a nuestro alrededor. Como no viajábamos al extranjero, recorriamos en trenes incómodos las tierras de España. Luchábamos por conseguir los libros que no nos dejaban leer. Leíamos el teatro que no se podía representar. Soñábamos con el cine que algún día llegaríamos a ver. Y no nos aburríamos nunca.” (Aldecoa apud Conte, 1984)

La situación de la mujer en aquel tiempo se ha decidido comentar en base al contraste con la situación de la mujer durante la Segunda República, entre otras razones, porque las mujeres que escribieron en la posguerra, vivieron su infancia y adolescencia en la Segunda República y conviene hacer partícipes a los alumnos de cuán traumático y desesperante debió de ser dejar esa parte de la historia atrás y verla como irrecuperable. De este modo, hay que apreciar los derechos fundamentales logrados en la Segunda República en lo que concierne a la mujer como son: el derecho a voto, la patria potestad compartida, el derecho al divorcio, el poder controlar y gestionar su propio patrimonio y también hubo programas sobre el acceso legal a los métodos de control de la natalidad, sin olvidar el acceso mayoritario a la educación superior y al mundo profesional (Nieva de la Paz, 2009).

Sin embargo, tras la Guerra Civil española la mujer se vio obligada a retroceder en el tiempo hasta el siglo XIX donde la mujer pueda ser considerada como motivo de entrega total al ámbito familiar, también era tomada mejor vista si se sacrificaba individualmente, idealizaba el amor que debía desembocar en un matrimonio pulcro y se centraba en la maternidad (ibíd). Es en este punto, hay que introducir la excepción en la aceptación de dichos roles y aquí el alumno puede recordar algunos aspectos que se veían al dar a Carmen Laforet con su novela *Nada*, donde prima el estilo indirecto, donde hay un cuestionamiento de la mujer frente al patriarcado imperante en esa España gris de Posguerra y así se puede ir cimentando características que forman a un grupo de mujeres que no querían vivir esas circunstancias y aceptarlas de lleno, mujeres que en sí mismas fueron agentivas, se movieron para buscar alternativas que promovieran un

cambio en las circunstancias, se buscaron y escribieron, escribiéndose a sí mismas y a los tiempos por los que transcurrieron.

- Presentación de la figura de María Teresa León [20']

En este punto, de la sesión, se presenta la figura de la dramaturga que se va a estudiar. Hay que destacar la importancia que cobra la ficha de trabajo en este punto ya que el docente va a facilitar materiales con los que el alumno va a tener que sumergirse en la vida de la autora de manera directa y conformar lo que fue su vida de manera guiada. No se trata de proponer una búsqueda virtual en casa, se trata de considerar los materiales facilitados para que el alumno adopte otra perspectiva y gran parte de esta introducción será realizada en esta primera sesión. En la ficha de trabajo habrá una serie de datos sobre la autora ya facilitados como año de nacimiento, lugar de nacimiento y notas de atención sobre su formación e intereses. Después de introducir al alumno en estos datos de interés, se proyectará el vídeo de ocho minutos de duración llamado *María Teresa León* realizado por Lucía Gaspar Serrano y María Miranda Muñoz para el Proyecto Rosaleda, dicho vídeo está presente en Youtube y es responsabilidad del docente facilitar la dirección al sitio aunque sea visualizado en clase.

En el video se habla de toda su trayectoria y algunos de estos aspectos serán comentados previamente por el docente. Se comentará que nació en Logroño en 1907 en el seno de una buena familia, se hablará de su tía materna María Goyri que fue la primera mujer española doctorada en Filosofía y Letras y esposa de Ramón Menéndez Pidal de quienes Teresa recibirá grandes influencias a la hora de formarse intelectualmente, de ahí que fuera María Teresa, una niña educada en libertad y en igualdad, a quien la mismísima Emilia Pardo Bazán hizo una dedicatoria “A la niña María Teresa León, deseándole que siga el camino de las letras. Condesa de Pardo Bazán” (en Torres Nebrera, 1991). Este aspecto también vaticina una vida llena de misterios y momentos óptimos para enganchar al alumno, la dedicatoria de la Condesa parece figurar como un motor premonitorio y sustancial, como si el destino de todas las personas estuviera escrito en algún lugar de antemano. No obstante, también hay que destacar que María Teresa es hija de militar y esto suele significar cambiar de residencia con asiduidad, de ahí que creciera en Madrid y no en Logroño, esto es importante porque el contexto en el que uno vive su infancia y recibe la primera educación es muy relevante al presentar la cosmogonía de cualquier autor.

Destacar de ella que se casó y fue mujer de familia aunque se separó y fue esposa de Rafael Alberti quien dejó a Maruja Mallo para casarse con María Teresa. Alberti es una figura que los alumnos conocen por otros componentes como La Generación del 27, de nuevo hay que prestar atención a la relación entre contenidos y la riqueza que pueden aportar puntualmente. A lo largo del vídeo el alumno tendrá que destacar las causas con las que se comprometió León, las revistas en las que participó, los lugares que visitó, sus temáticas y sus influencias. Estos aspectos, en el vídeo son mencionados de manera muy superficial. No obstante, el docente está para ser complementario a dichos materiales. De ahí la relevancia de destacar el viaje que

realizaron Alberti y León a Rusia, cuna del comunismo y país cuyo cine propagandístico soviético serviría de gran fuente de inspiración a León en su producción dramática inspirando la obra *Huelga en los puertos*.

La manera en la que está trazada dicha obra recuerda en cierto modo los planos fractura y los rostros expresionistas en Eisenstein y podrá ser buena oportunidad de poner cinco minutos del filme. No obstante, hay que decir que *Huelga en los puertos* es un gran ejercicio de evocación y hay que decir que fue realizada en plena Guerra Civil, en el año 1936. Esta obra es combativa y representa el germen que supuso para Alberti y León presenciar la Revolución de Asturias en 1935. En dicha obra se habla de la lucha de la mujer proletaria junto con el hombre, se habla de las mujeres que necesitan salir de sus casas a luchar contra la injusticia huyendo de la fría soledad que supone su hogar sin marido y con el hambre palpitante. De esta manera, después de ver el vídeo y dar estas líneas sobre su vida, se habrá introducido a los alumnos a la apasionante trayectoria de María Teresa León, una mujer cuya escritura es evocadora, real y necesariamente desgarradora dadas las circunstancias que le ha tocado vivir. Fue una mujer que somatizó todo lo que vio, los lugares que pisó y todo aquello que recibió en la vida. Reflexionado sobre esto, se espera que el alumno haya completado su ficha de trabajo dando como resultado una panorámica enriquecedora de los años de juventud de León.

- Cierre de la sesión [5’]

Una vez se concluya, quedarán cinco minutos restantes en los que se invitará al alumno a oír en sus casas el programa de radio de Rtve: Mujeres malditas que en febrero de 2014 dedicó un programa a María Teresa León. El programa en especial se llama [“María Teresa León: Mucho más que la mujer de Alberti”](#) y dura trece minutos. Se pide a los alumnos que lo escuchen en casa y que a raíz de ello realicen una reseña biográfica como complemento de la línea biográfica que se ha ofrecido y completado en la ficha de trabajo estando en el aula. Dicha reseña biográfica debe ser realizada en una hoja a parte ya que deberá ser entregada en la siguiente sesión.

5.2.2 Sesión II

Temporalización	45'-50'
Contenidos	La mujer española dramaturga y sus barreras. Introducción a los valores de la obra de María Teresa León <i>La libertad en el tejado</i> .
Objetivos	El alumno reconoce el papel de la mujer en la historia, la sociedad y la producción literaria de la España de posguerra. Considerar las diferencias de la dramaturgia femenina en el periodo de Posguerra español en relación con aspectos culturales e históricos.
Competencias	Competencia social y ciudadana-Competencia en comunicación lingüística. Aprender a aprender (consideraciones culturales que supongan la característica principal de fracción entre la dramaturgia femenina y masculina).
Actividades	Ficha de trabajo. Actividad II. Composición de texto narrativo.

- Inicio de la sesión [5']

El docente saluda a la clase y pide las reseñas biográficas que fueron mandadas el día como actividad. En este punto, de manera que se puedan asentar los conocimientos sobre la situación de la mujer como dramaturga, en esa segunda sesión se verán algunas razones sociales e intra-literarias, esto quiere significar lo que dicen diversos autores sobre el tema, que pueden justificar tal situación de relegación de la mujer como autora dramática y ayudar al alumno a concebir cierto grado de compromiso con la realidad. La segunda parte de la clase, irá dedicada a la introducción de la obra teatral *La libertad en el tejado* de María Teresa León y se trabajará el primer fragmento. Por último, se pedirá una breve actividad creativa que se explicitará en el punto referente a Cierre de sesión.

- La mujer como dramaturga y sus barreras (15-20')

Para este epígrafe, en la ficha de trabajo se incluirá una serie de fragmentos. En primer lugar, se puede valorar lo que en 1988, Antonio Buero Vallejo expone en el prólogo del libro de Patricia O'Connor *Dramaturgas españolas de hoy*:

"Han sido causas sociales y no intrínsecas las que han determinado la minoritaria presencia de la mujer en el campo de la creación y la cultura. La dedicación femenina (y aún feminista) al texto dramático, crece en el mundo, mas, también en España donde sus inercias sociales han venido frenando hartas cosas pero en la que se multiplican los despertares."(Buero Vallejo apud O'Connor: 1988)

Se puede comentar en clase que lo que concierne a cuestiones de género y representación, el principal problema de la mujer dramaturga ha sido el no contar con un escenario que estimulase la validez de su creación. De ahí que se tardara en reconocer que las mujeres participaban activamente en el mundo cultural fuera de los roles estipulados como podían ser el de musa, mecenas o actriz, roles en los que sobra decir que siempre estaban en compañía o bajo la vigilancia u hospicio de algún hombre. De ahí el problema de ser consideradas diferentes en el momento de que sus obras fueran publicadas o estrenadas. A esto, cabe señalar lo que propone Iris Zavala en su libro *La mujer en la España contemporánea*, donde comenta el modo en el que a los autores de teatro se les solía estudiar de modo individualizado y las autoras tuvieron que ver cómo sus obras estaban siendo comentadas desde una perspectiva de género que las englobaba sin tener en cuenta lo divergente y variado de sus temáticas (Zavala, 2004). Esto puede ayudar al alumno en el sentido de ver a un autor teatral como es Buero Vallejo hablando de la situación de la mujer dramaturga y así, puede ayudar además de afianzar conocimientos, a darse cuenta individualmente de la importancia que supone el papel de la mujer en cualquier contexto de producción literaria.

Otro fragmento que se cree oportuno mostrar a los alumnos es lo que refleja Griselda Gambaro en su artículo *¿Es posible y deseable una dramaturgia específicamente femenina?*

“¿Por qué cuesta tanto a la mujer llegar a la literatura dramática? La literatura dramática es una actividad que exige un compromiso muy franco y contundente con el medio. Toda pieza de teatro es un ajuste de cuentas, un enfrentamiento inmediato con la sociedad. La escritura teatral es una escritura agresiva por su misma naturaleza, está hecha para ser llevada a la escena, y la escena tiene, no sólo la falta de pudor de todo arte, sino un subrayado agregado por la corporeidad de los actores, por la confrontación física entre lo que sucede en el escenario y el espectador que escucha y sobre todo "ve."” (Gambaro, 1980)

De esta manera, después de la lectura y consideración de estos fragmentos hay que destacar algunas líneas de diferenciación entre el teatro de hombres y mujeres para hacer que el alumno llegue a comprender dicho entramado de marginación. Esto se hará en un apartado de la ficha llamado Nota de atención. Se puede apreciar que los dramaturgos muestran más acción, competición y agresión mientras que las dramaturgas prefieren enfatizar las relaciones humanas, los sentimientos, la simbología, la cooperación, la comunicación y tienen un sentido de la justicia más velado, más íntimo que recae más en la reflexión del espectador que en la visualización (Barrios, 2009). Esto se puede apreciar si se contraponen por ejemplo *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo con *La libertad en el tejado* de María Teresa León. En León se enfatizan los silencios, a veces el diálogo, otras la incomunicación, mientras que en Buero Vallejo se presentan en los diálogos el desaliento, el agobio o el desengaño de manera directa y real.

También podría ser interesante ofrecer otra pequeña Nota de atención sobre las consideraciones históricas de la antigüedad a la hora de delimitar los campos de función que distinguen a los hombres y a las mujeres. De esta manera se podría destacar lo que se decía en los escritos de Confucio (500 a. de C.) sobre la manera en la que se definía el ying y el yang, idea que el alumno suele tener a esa edad de dieciséis años concebida de antemano sobre el lado bueno y el lado malo de las cosas. Así se podría comentar la manera en la que la Dinastía Chou (1000-256 a. de C.) y con ella, Confucio defendían que el ying era la fuerza femenina, la negativa y la pasiva, mientras que el yang era la fuerza masculina, positiva y activa. Luego, filósofos griegos como Sócrates o Aristóteles llegaron a definir una base sobre “talentos creadores innatos de cada sexo” donde defendían que el hombre por naturaleza busca la acción en el exterior, mientras que la mujer se sentía atraída por los elementos estáticos del interior (ibíd). Estas afirmaciones pretéritas mantienen la necesidad de marginar a la mujer y también dejan entrever la razón por la que la escritura femenina es fuerte en tanto que nace del interior y hace que aquello que le rodea no le resulte materia baladí y hay que defender que la mujer ha sentido la necesidad de escribir y de buscar, llegándolo a hacer para así mostrar, grandes panorámicas sobre la realidad de una época.

- Introducción a la obra *La libertad en el tejado* de María Teresa León y trabajo del fragmento I.[20’]

Una vez se haya hablado en clase de aspectos como el año y las circunstancias en las que se elaboró la obra, es el momento de hablar del espacio de acción⁵. Este espacio es el tejado de ese edificio desde el que se contempla una ciudad que se define en la obra como “capital de la gloria, de nuestra gloria tambaleante y apuñalada”. Esto da pie a que el alumno infiera que se trata de Madrid y puede incluso afinar más y comentar que tal vez sea el barrio de Argüelles donde León pasó su infancia. En sí la obra supone una reconstrucción de la memoria de León, se habla de una ciudad, Madrid, que fue eje de la vitalidad de su niñez y adolescencia, una ciudad que fue masacrada en la guerra junto a sus gentes y que hace que los supervivientes de la guerra sean entes oscuros, hostigados y con varios miedos afincados en el régimen franquista. En este punto se comienza con la lectura del fragmento I, sería recomendable hacer lectura en voz dramatizada con los alumnos:

⁵ Para saber más del contexto de producción y características de la obra, basta con visitar el punto 2.4 del trabajo o revisar el ANEXO I correspondiente a la Ficha de trabajo del alumno.

FRAGMENTO I

Acto I

MARICASTAÑA.- (Saliendo con ellos y hablándoles mientras van bajando la escalera) Cuando concluyan de bajar apaguen la luz. Mis inquilinos son antiguos y conocen todas las esquinas.

MADAME PIMENTÓN.- Clocloclocloclolo...

SABELOTODO.- (*Destapándola*) ¡Habla!

MADAME PIMENTÓN.- ¡Ladrones!

SABELOTODO.- Bah, palabras en desuso.

MADAME PIMENTÓN.- ¡Apestan!

SABELOTODO.- Únicamente a su oficio.

MADAME PIMENTÓN.- ¡Puercos!

SABELOTODO.- Sólo los hay en el diccionario. Saca lo que tengas y comencemos a trabajar.

MADAME PIMENTÓN.- No hay colillas

SABELOTODO.- ¡Loca!

MADAME PIMENTÓN.- ¡Eso era antes!

SABELOTODO.- Tienes razón, un loco no puede ocuparse continuamente de su estómago.

(...)

MARICASTAÑA.- (*Entrando fatigada*) Ya los dejé en franquía. Las del segundo han quemado el pasamanos de la escalera y las señoritas del tercero no han cubierto aún el boquete que les hicieron durante el último registro.

SABELOTODO.- (*Inquieto*) ¡Sordina, hermosa! Las chimeneas oyen.

(*Sobre la terraza han aparecido VECINOS. Van colgando faroles de verbena. Bailan modesta y tristemente al son de un organillo*)

SABELOTODO.- Ni el reparo que teníamos cerca del cielo nos respetan. Lo veis, mujeres, bailan. Han olvidado todo. Los viajeros se hartan de decir: qué ciudad tan hermosa, relucen los cafés, los hombres desean a las hembras vestidas de raso. Lujo, vaivén, sonrisas, hambre, expoliación, crimen... ¡Ja, ja, ja! ¡Vamos, reiros! Es lo único sin mercado negro.

MADAME PIMENTÓN.- El organillo hace cosquillas en la memoria. Me traspasa a horas felices... Quieto, perro.

SABELOTODO.- El organillo me irrita, me acuchilla el alma. ¡Fuera lo castizo, lo folklórico, la miseria disimulada detrás de la belleza tradicional!

MARICASTAÑA.- Pero entonces por poco dinero podía irse bajo los árboles a comer en un merendero castizo llevando una falda de percal planchado...

SABELOTODO.- Calla. Me torturas. Nada de adormideras. Estoy viendo dormirse en pie a la gente bajo diferentes somníferos. Y aquí, en mi tejado, no quiero sueños. ¿Somos o no somos? La calle es la calle; aquí, es aquí. Abajo que levanten el brazo (...) Yo, permanezco. ¿Ya han perdido la memoria de lo que ocurrió? (*Mira que las mujeres se han dormido*) ¿Dormidas? ¡Santa simplicidad! Mejor, así no ven la miseria (...) Yo también sueño y en ti, ¡Oh impura ciudad convertida en tu sombra! ¡Capital de la gloria! ¡De nuestra gloria tambaleante, apuñalada! ¿No la veis? Ésta era la casa del Hombre crédulo, la vida podía florecer bajo la vieja verdad del trabajo... Se llamaba... ¡No quiero recordarlo!

En este fragmento, nos encontramos MARICASTAÑA, MADAME PIMENTÓN y SABELOTODO como personajes. Estos tres personajes, hay que comentar al grupo, que proceden de una serie de personajes folclóricos que León presenta en algunos de sus cuentos y relatos. Son personajes que en sus descripciones recuerdan un poco al esperpéntico desengaño presente en *Luces de Bohemia* de Valle-Inclán. Estos tres personajes son los que viven habitualmente en el edificio y que conocen bien lo que significa el tejado como sitio de calma y desahogo. Estos tres personajes han visto cómo ha cambiado el mundo en los últimos años, han visto desde el tejado cómo reinaba el fuego, la lucha y la miseria en las calles. También son conscientes de cómo los turistas que vienen a Madrid ven una ciudad hermosa y alegre. Aspectos que escapan de la realidad que viven los verdaderos habitantes. En cierto modo, también hay consideraciones al baile y a la música folklórica de los organillos madrileños como uso paliativo de la consciencia de la gente de a pie. Sabelotodo dice en su novena intervención cuando ve a los vecinos bailando tristemente en una terraza próxima “Lo veis, mujeres, bailan. Han olvidado todo”.

Maricastaña, Sabelotodo y Madame Pimentón son los viejos soberanos de lo que supone el espacio libertador del tejado. En este punto hay que entender el tejado como lugar de expiación. Ahora bien, en cuanto a personajes, León presenta en *La libertad en el tejado* otra serie de caracteres que se presentarán como el hombre, el muchacho o la chica. Estos personajes se conocerán en la siguiente sesión, pero hay que destacar que en contraposición a Maricastaña, Madame Pimentón y Sabelotodo, los personajes que el alumno conocerá en la siguiente sesión son personajes de otra naturaleza. De este modo, se verá que el hombre, el muchacho y la chica escapan a la estereotipación literaria, son personajes sin rasgos que representan a la gente que sufría en esa época. Estos futuros personajes son los que necesitan subir al tejado con ansia para purgar su malestar y dar rienda suelta a sus deseos discursivos y también pasionales, no como Sabelotodo, Maricastaña o Madame Pimentón que en cierto modo son parte del tejado para León. Si entendemos y logramos hacer ver al alumno que el

tejado es un espacio de expiación, de catarsis, se podrá apreciar que Sabelotodo, Madame Pimentón y Maricastaña son portadores del pasado positivo de Madrid frente al presente negativo de Madrid que es habitado por nuevos personajes que suponen un cambio de generación. Una generación herida y tiznada.

En cuanto al estudio temático de este fragmento se puede apreciar que ha habido un registro en el edificio por las fuerzas del orden y se puede apreciar que Maricastaña ejerce la función de portera o administradora del edificio al hacer alusión a los vecinos como “sus inquilinos”. En cuanto a temas, se habla del hambre y la miseria, Madame Pimentón se dedica por la mañana a recoger colillas del suelo para llevarlas al atardecer a la azotea y poder fumar las últimas caladas pasadas junto a Sabelotodo. Estas colillas funcionan como modo de distracción para el hambre. A coalición de esto, se hace mención al mercado negro que imperaba en la época, el estraperlo, que suponía el tráfico irregular de alimentos a precios abusivos. La cuestión del estraperlo lleva consigo la realidad que supusieron las cartillas de racionamiento. Tenemos una línea temática clara que es conducida por el hambre.

Por otra parte, después del comentario de las miserias está el primer espacio de la evocación, donde la memoria empieza a mover al personaje de Madame Pimentón quien se emociona al escuchar un organillo, instrumento típico de la ciudad de Madrid. Sabelotodo, presa de su malestar, ataca a Madame Pimentón diciendo lo que supone el organillo, una mentira que recubre de manera amable el modo en el que lo castizo, lo tradicional y lo folklórico condiciona a la persona sin ambiciones y que se ve superado por las circunstancias cobijándose en el recuerdo que dicho instrumento le inspira. De ahí que Sabelotodo diga que en el tejado no puede haber sueños, no se puede perder uno en la locura del recuerdo, hundirse en la melancolía, ellos como personajes en el tejado deben mirar lo que hay debajo de ellos sin perder en ningún momento la memoria. No se puede caer en la simplicidad que supone el recuerdo de las sombras, del pasado, como es una musiquilla de organillo. Aquí se continúa con el fragmento que se mencionaba con anterioridad en la contextualización de la obra “¡Capital de la gloria!”, manera en la que Alberti se refería a Madrid en su poesía y permite por tanto, ubicar la acción en una ciudad concreta.

- Cierre de sesión y propuesta de actividad [5’]

Tras el comentario del fragmento, se va a proponer una actividad a los alumnos para la próxima sesión. Esta actividad consiste en que recuerden una noticia, un acontecimiento que ellos recuerdan importante en sus vidas y comenten a modo de narración, cómo fue ese día en su vida. También pueden inventárselo tomando como referencia una noticia o acontecimiento actual o inspirarse en algún familiar que le cuente la historia de un día de su vida donde ocurriera algún suceso destacable a nivel histórico-social. Lo importante es que haya una fuente periodística que inspire los hechos y luego una historia original por su parte. Se propondrá como límite un máximo de dos páginas.

5.2.3 Sesión III

Temporalización	45'-50'
Contenidos	<p>Circunstancias socio-históricas de la España de Posguerra en la literatura.</p> <p>Aspectos intra-literarios en la obra relacionados con la mitología y el arte.</p> <p>Estudio de personajes como entidades con sentido dentro de un marco literario y en referencia a roles sociales de la época.</p>
Objetivos	<p>Reconocer el género dramático y saber dotarle de diversas connotaciones dependiendo del contexto de su producción.</p> <p>Reconocer el papel de la mujer dramaturga dentro de la producción teatral española de Posguerra.</p> <p>Reconocer referencias y términos artístico-culturales en la obra literaria y dar sentido a tales referencias.</p>
Competencias	Competencia social y ciudadana-Competencia en comunicación lingüística- Competencia cultural y artística
Actividades	Ficha de trabajo, lectura en voz alta de los fragmentos, expresión ideas previas y comentarios de los alumnos en base a sus argumentos de opinión. Actividad III. Ejercicio de escritura y composición creativa.

- Inicio de la sesión (5')

El docente entrará en la clase, saludará al alumnado. Pasará lista mientras recoge la actividad que fue sugerida en la Sesión II y explicará al grupo lo que se va a ver en esta tercera sesión. Dicho esto, hay que comentar que los comentarios de dicha sesión van a radicar en la lectura, reflexión y comentario de los tres fragmentos que quedan en la ficha de trabajo. Como bien se puede ver en la ficha de trabajo, Anexo I, el trabajo considerado intelectual centrado en el comentario literario y en la percepción de diferentes motivos transversales se encuentran planteados de manera inductiva en la ficha. Esto se ha configurado de este modo, porque lo que más ha de interesar al docente es la reflexión y la opinión personal de los alumnos junto con la captación de argumentos críticos sobre el contenido de los fragmentos para luego hacer un buen foro en la última sesión.

- Primera parte de la sesión. Comentario de Fragmento II. (25'-30')

Estos fragmentos se leerán de manera separada aunque en un mismo bloque porque representan una línea argumental cercana. Los dos fragmentos presentan los mismos personajes y representan una contraposición que es importante que sea percibida por el alumnado. En el Fragmento II, se puede apreciar la primera aparición de los personajes de LA CHICA y EL MUCHACHO que como bien se ha dicho con

anterioridad, representan la nueva generación que ha crecido en tiempos de Posguerra, no conocen una España pre-guerra civil, pero de manera diferente entre dichos personajes, se pueden contemplar diferentes maneras de percibir su presente y atisbar un futuro esperanzador.

FRAGMENTO II

Acto I

LA CHICA.- ¡Suelta! Me parece que nos siguen... No me gusta el amor con testigos. Todos los ojos que se han quedado en una casa vieja suben por las noches a los tejados y miran.

EL MUCHACHO.- Verán que te beso trocito a trocito, deshuesándote.

LA CHICA.- ¡Tonto! Vamos a irnos por estos tejados hasta las puertas del cielo.

EL MUCHACHO.- No me remuevas recuerdos infantiles.

LA CHICA.- *(Alcanzando otro tejado y subiendo por una escalera)* ¡Cu-cú!

EL MUCHACHO.- Los albañiles han dejado esta escalera para que yo te agarre por los pies.

LA CHICA.- Entonces eres el diablo *(LA CHICA se ha quedado en lo alto. EL MUCHACHO, a sus pies, la descalza acariciándola)*

EL MUCHACHO.- Ya no correrás. Voy a dejarte confiada a un dragón. Atada para siempre a una roca entre mis dos horas de clase y el crepúsculo. Mira, abajo sólo tendrás el mar.

LA CHICA.- *(Recitando)* Recuerda que te quise, hermoso Perseo. Alíviame de esta soledad donde paso mi tiempo en juntar hongos flirteando con un dragón apolillado.

SABELOTODO.- *(En su guardilla, fumando)* Estos chicos de ahora son exactamente como los de antes. ¡Qué falta de imaginación en las nuevas generaciones!

EL MUCHACHO.- ¡Yo mataré al Dragón con mi espada adamantina!

LA CHICA.- No, no. Así, no. Más brío. Eres uno de los héroes griegos.

EL MUCHACHO.- ¡Yo mataré al Dragón con mi espada adamantina!

LA CHICA.- ¡Vamos, hombre, pareces un actor inglés! *(recitando)* Yo mataré al Dragón con mi espada, adamantina. Así, así. Tiene que oírte la Historia.

EL MUCHACHO.- La mitología.

La lectura de dicho fragmento llevará menos de cinco minutos. Después de la lectura en voz alta, se propondrá al grupo que reflexione sobre lo que acaban de leer durante otros cinco minutos. El grupo ya conocen la caracterización de estos dos personajes, los cuales funcionan como una representación de la realidad de la época. Se puede percibir en diferentes momentos de la obra que EL MUCHACHO responde al nombre de Eduardo y es un joven de clase medio-alta, con acceso a estudios universitarios, específicamente, letras clásicas y cuyos padres son adeptos al régimen franquista y a la reprobación constante de su entorno. LA CHICA en la obra no tiene nombre, tampoco se deja entrever nada de su familia, es un personaje fuerte y autónomo, es una joven reflexiva con gran sensibilidad artística. Esto último se puede percibir en dicho fragmento donde le enseña a EL MUCHACHO a declamar y a entonar con propiedad. LA CHICA tiene fantasías y sueños, recrea este pequeño momento de su vida en el que está con su novio como si fuera el mito de Andrómeda y Perseo.

Si bien la sensibilidad artística y las inquietudes culturales de LA CHICA son destacables, no lo es menos su modo de percibir el entorno. Empieza el fragmento diciendo “¡Suelta! Me parece que nos siguen...No me gusta el amor con testigos. Todos los ojos que se han quedado en una casa vieja suben por las noches a los tejados y miran”. Esta primera frase desentraña grandes significaciones en relación con lo que se dijo en el estudio introductorio a los personajes de la obra. En primer lugar, se deja constancia que de que como personaje joven sabe que el tejado pertenece a otro tipo de entidades, entidades desengañadas y tristes que purgan sus propias penas y también, las ajenas, desde las alturas. Se siente observada, vigilada, en un territorio hostil pero necesario porque no hay otro sitio al que puedan acudir que no sea el tejado como espacio común y olvidado en las alturas de lo cotidiano.

Por otro lado, estaría bien que los alumnos comentaran un poco qué pasa en el fragmento. Pueden comentar que hay un primer momento en el que los jóvenes se besan a escondidas en el tejado y luego juegan a una especie de pilla-pilla que hace del tejado un espacio de recreo un *locus amoenus* para los jóvenes amantes que da pie a toda una significación simbólica donde entra en juego un personaje de la mitología clásica. Sería idóneo introducir a los alumnos ciertos conceptos literarios como es el de *locus amoenus*, para además de potenciar habilidades de latín, aprendan a identificar la esencia de los que es un lugar ameno, idílico o idealizado que supone un contexto fuera de los contextos ordinarios dentro de la literatura (Calvo Carilla, 2013). Estaría bien relacionarlo con otras producciones literarias españolas renacentistas que han dado en otros cursos, como el poema de Fray Luis de León, *A la vida retirada*, donde además pueden apreciar la evolución del término y valorar con más consistencia, su significado. El alumnado de 4º de ESO tiene como optativa Latín y cultura clásica, el comentario del mito de Perseo y Andrómeda puede ser muy buena oportunidad para poner en práctica ciertos conocimientos previos sobre el personaje de Perseo. Si dichos alumnos no conocieran a Perseo, se podría inducir el comentario nombrando la saga de literatura juvenil *Percy Jackson* del estadounidense Rick Riordan. Dicha saga, además de

cosechar gran éxito entre el público juvenil, está centrada en la mitología clásica en un ambiente actual.

Una vez introducida esta noción sobre Perseo y el mito de Andrómeda quien es encadenada a una piedra como LA CHICA en el fragmento a una escalera, lo ideal sería que el grupo de alumnos comentara sus ideas previas sobre dicho mito. Si no hubiera dichas ideas previas, el docente pasaría a la explicación del mito⁶. Sin duda, el episodio de la saga de Perseo que ha ejercido mayor atractivo sobre poetas y artistas ha sido el del salvamento de Andrómeda, aunque también hay que destacar el momento en el que Perseo da muerte a la Gorgona Medusa. En este momento, sería recomendable proponer un planteamiento inductivo de observación a los alumnos, ya que se pueden empezar a mostrar las diferentes obras pictóricas inspiradas en el mito para inducir en gran medida qué es lo que aprecian y así poder componer la historia a raíz de los motivos plasmados en el cuadro.



Perseo liberando a Andrómeda. Peter Paul Rubens. 1607.

⁶ El mito de Perseo y Andrómeda se facilitará en el Anexo II, donde se podrá apreciar la versión que ofrece Vicente Cristóbal siendo ésta la que se expondrá en el Power Point de clase.



Perseo libera a Andrómeda. Giuseppe Cesari. 1594.



Perseo socorriendo a Andrómeda. Tiziano. 1556.



Perseo y Andrómeda. Charles-André Van Loo. 1740.

Ahora bien, el mito de Andrómeda y Perseo es uno de los episodios mitológicos más atractivos, de este modo se facilita a continuación. Estaría bien que lo leyera el docente con una entonación especial y dramatizada para captar la atención de los alumnos. Además el relato que hace del mito Cristóbal, invita a una lectura épica de ensayo en voz alta:

Volando, por el aire de regreso a Serifos, aunque errando a merced de los vientos y desviándose de su rumbo, Perseo, tras haber degollado a Medusa y haber petrificado a Atlas en castigo por su descortés recibimiento, llega a las costas de Etiopía. Desde la altura divisa a una joven bellísima atada en los escollos, y baja de inmediato junto a ella. Se entera de que su nombre es Andrómeda, que es hija de los reyes del país, Cefeo y Casiopea, y que está allí atada y en espera de un monstruo marino que habría de devorarla en castigo, ordenado por el oráculo divino, de la soberbia de su madre que se había jactado de ser más hermosa que las Nereidas. Perseo, que está ya enamorado de la muchacha, hace un pacto con sus padres allí presentes, en el sentido de que, si la libraba del monstruo, debían concedérsela como esposa. Una vez que sus padres han accedido, llega la bestia marina, y el héroe acaba con ella luego de un denodado combate en el que hace uso de su cimitarra. Libera a Andrómeda de sus ataduras ante la aclamación de los que habían contemplado su triunfo, y de acuerdo con lo pactado, celebran sus bodas en el palacio real. Al término del banquete nupcial prorrumpe en la sala Fineo, tío y prometido de Andrómeda, que, a pesar de serlo, no había hecho nada por salvarla, y se querrela contra Perseo por haberle robado a la que iba a ser su esposa. Se origina entonces una dura pelea entre los partidarios de que acaba con la victoria de Perseo. Fineo muere petrificado al contemplar el rostro de Medusa, y con él muchos de sus seguidores. Después de un cierto tiempo, el héroe vuelve a Grecia, llevando consigo a su esposa. (Cristóbal, 1975)

Una vez se lea, se puede invitar al alumno que reflexione sobre el contenido y las posibles analogías. Pueden quedarse en una lectura superficial del tipo “es la historia de unos enamorados que termina bien, el chico acaba con la amenaza y salva a la chica”, pero lo importante es que piensen por qué María Teresa León proponía un mito

como este o incluso por qué tantos pintores se vieron cautivados por este mito. El mito Perseo y Andrómeda es la representación de la libertad perdida, del castigo sin fundamento y al fin y al cabo, de la esperanza de fraguar un camino alternativo. Los jóvenes amantes quieren un cambio, saben que están viviendo un tiempo convulso y que por determinados factores de las circunstancias que les ha tocado vivir se están viendo desengañados (Torres Nebrera, 2003). Este cobijo o este modo de escapar de la realidad mediante la mitología suponen una gran consciencia de su ámbito y un modo de evadirse del mismo.

Se recrean y tienen esperanzas de luchar juntos contra la adversidad, aunque EL MUCHACHO sea a lo largo de la obra algo más reservado e incluso conteste escéptico a LA CHICA cuando ésta dice al final del fragmento “Vamos, hombre, pareces un actor inglés! (recitando) Yo mataré al Dragón con mi espada, adamantina. **Así, así. Tiene que oírte la Historia**” a lo que EL MUCHACHO responde “La mitología”. En estas dos últimas líneas se ve al personaje femenino más agentivo e ilusionado por el transcurso del tiempo y sus posibles cambios, mientras que el personaje masculino responde que no es la Historia, sino la Mitología junto con su caracterización fantástica y no real. EL MUCHACHO desea a LA CHICA, la quiere para sí, incluso hay momentos en los que puede resultar agobiante, al querer tenerla encadenada mientras él va a sus clases en la universidad y custodiada por un Dragón que es el personaje habitante del tejado, SABELOTODO.

- Comentario del Fragmento III (15-20') Se comenzará con la lectura del tercer fragmento en voz alta por parte de los alumnos.

FRAGMENTO III

Acto II

LA CHICA.- Estoy creciendo entre gente golpeada. Desde chica, no he oído más que ¡Ay! Alrededor de mí.

EL MUCHACHO.- Tus padres siempre fueron de la oposición.

LA CHICA.- Érase un corpiño, lirón, lirán, lirillo...

EL MUCHACHO.- A mí me reprochan todos los días en mi casa que te vea.

LA CHICA.- Érase un corpiño con todos sus botones

EL MUCHACHO.- Me dicen que eres una muchacha de aquellas de los años terribles y que ningún amigo mío se acercaría a ti. Creen que estoy trastornado.

LA CHICA.- Érase un corpiño, lirón, lirán, lirillo...

EL MUCHACHO.- Me atrevo a hablarte, porque esta hora es triste para el amor... Si vieras a mi padre y sus bigotes terribles..

LA CHICA.- Érase un corpiño, lirón, lirán, lirillo...

EL MUCHACHO.- Mi madre con sus matillas sobre los ojos de piedra...

LA CHICA.- Érase un corpiño, lirón, lirán, lirillo...

EL MUCHACHO.- Y yo, sin oírles, viniendo aquí todos los días a quemarme, a desobedecerles, sin saber quién tiene la razón, si ellos o tú...

LA CHICA.- Lirón, lirán, lirillo... Con todos sus botones... (*Volviéndose bruscamente*) ¿Eso es todo?

EL MUCHACHO.- ¡Niña!

LA CHICA.- Vete, idiota. No te quiero perjudicar. Yo llevaré siempre un clavel rojo entre los dientes. Me estás estropeando el crepúsculo.

EL MUCHACHO.- Tú quieres hacer de todo una aventura.

LA CHICA.- Quiero hacer de todo la vida, y lo que nos rodea es la muerte. ¡Las campanas están exhaustas de anunciarnos un día más en el que nunca pasa nada!

Este segundo fragmento, pertenece al segundo acto de la obra. Para empezar, el docente debe preguntar a los alumnos si perciben algo nuevo o algo diferente, hay que recordarles que tanto LA CHICA como EL MUCHACHO son los mismos personajes aunque su tono y su vitalidad se hayan visto menguados. Ante una pregunta semejante, los alumnos suelen responder positivamente, ya que supone un juego de contraposición. En el fragmento II, los personajes se encuentran en principio juntos, luego se separan pero corren, juegan e interpretan. Sin embargo, en este fragmento, no están tan próximos, no se tocan ni se besan, LA CHICA quien era caracterizada por una gran vitalidad ahora se presenta triste e indignada al reconocer que vive entre gente triste y así, permanece abstraída gran parte del fragmento hasta el final del mismo. En este momento, habría que preguntar a los alumnos por qué se muestra tan abstraída, ajena y tarareando. La respuesta es fácil, ya que los dos personajes han roto con el clima de *locus amoenus* que caracterizaba al tejado. Los dos están hablando de la realidad, de su vida y de su dolor, en especial EL MUCHACHO porque LA CHICA exhorta esa primera intervención del fragmento pero al ver el peso de dichas palabras, se abstrae en tararear.

Hay que invitar al grupo a prestar atención a cada una de las intervenciones del chico: Tus padres siempre fueron de la oposición, me reprochan todos los días en mi casa que te vea, dicen que eres una muchacha de aquellas de los años terribles y que ningún amigo mío se acercaría a ti. Creen que estoy trastornado, si vieras a mi padre y sus bigotes terribles, mi madre con sus mantillas sobre los ojos de piedra y yo, sin

oírles, viniendo aquí todos los días a quemarme, a desobedecerles, sin saber quién tiene la razón, si ellos o tú. La intervención del personaje masculino es sustancial para ofrecer al alumno una perspectiva juvenil de cómo era la España de Posguerra, se habla de unos padres, los de EL MUCHACHO, adeptos al régimen franquista (tus padres fueron de la oposición, eres una niña de los años terribles, entendidos como los años de la Segunda República Española), muy ligados a la moral y al nacional-catolicismo (las mantillas de la madre para ir a misa y sus ojos de piedra, que delatan una actitud ciertamente más beata que creyente en cuanto a la fe cristiana), le hacen sentir a su hijo un desdichado, un bicho raro por tratar de ver a una chica como el personaje femenino.

Sin embargo, LA CHICA es después de esa intervención cuando se defiende y ella pone sus ideales ante todo, aunque de manera un tanto agresiva porque no solamente afecta a ella lo que EL MUCHACHO acaba de decir, sino también se puede ver que involucra a su familia. LA CHICA tiene un gran acierto al señalar al joven que ella no quiere molestarle ya que ella siempre llevará un clavel rojo entre los dientes. El hecho de proponer un símbolo como es el del clavel rojo es un aspecto que también puede tener gran explotación didáctica. En primer lugar se puede preguntar a los alumnos qué supone el color rojo, a lo que se suele responder que alude a la pasión o al amor, también se podrían comentar aspectos ideológicos que giran en torno al color rojo, el color de la revolución y de la clase obrera, de ahí la razón de que sea una flor roja y en especial un clavel, flor oficial de la Unión Soviética, país comunista al que León y Alberti viajaron antes de que estallara la Guerra Civil en España. También sería recomendable, comprobar si el alumno ha podido percibir que después de la mención al clavel rojo entre sus dientes, LA CHICA recobra su vitalidad y se muestra llena de energías al volver a exclamar la última frase del fragmento “Quiero hacer de todo la vida, y lo que nos rodea es la muerte. ¡Las campanas están exhaustas de anunciarnos un día más en el que nunca pasa nada!”

Dicho esto, hay que mostrar a los alumnos diferentes cuestiones alrededor del mito que bien pueden identificarse con lo presentado en el fragmento anterior. Vicente Cristóbal, en su artículo Perseo y Andrómeda: versiones antiguas y modernas, destaca la naturaleza de Perseo como un héroe fuera de la epicidad que construía al resto de héroes clásicos. De este modo, señala Cristóbal atinadamente sobre Perseo “su personalidad aparece desvaída y poco delineada en relación con la de otras figuras legendarias, esquemática y sin apenas matices que la individualicen: menos trágico y soberbio que Aquiles; menos grandioso que Hércules; con algo de la astucia de Ulises, aunque sin llegar a su inherente astucia; menos sufriente y espiritual que Eneas” (íbid). Con esto, el alumno se puede encontrar con una buena definición de lo que puede ser el héroe moderno como amalgama de todas virtudes y atributos de los grandes héroes clásicos, pero en definitiva, también tenemos la construcción del personaje que ocupa el análisis, EL MUCHACHO. Un chico de vida acomodada que se enamora y quiere luchar contra las convenciones impuestas en su ámbito doméstico. Aunque a veces le falte vitalidad o entrega, va viendo poco a poco lo que LA CHICA supone para él y está dispuesto a luchar por cambiar lo establecido junto a ella.

- Cierre de clase y propuesta de actividad. (5’)

En este momento, el docente debe recapitular los conceptos aprendidos, la diferencia y la similitud entre los fragmentos, conceptos latinos como *locus amoenus*, la referencia al mito de Perseo y Adrómida y también, los símbolos circunstanciales como el clavel rojo entre los dientes. Con esta recapitulación, además de afianzar conceptos en el grupo, se les invita a hacer un ejercicio creativo. Partiendo de estas referencias, ellos han de escarbar en su sistema de referencias culturales y hacer una actividad creativa. Dicha actividad puede ser un mural que juegue con diferentes formas del DIN A-3 o un relato visual. Pueden ser de diferente tipo ya que se invita a los alumnos que ahonden o bien en la percepción del término *locus amoenus* o algunas referencias mitológicas al mito de Perseo que puedan conocer dentro de sus referentes y hacerlo de manera original. También sería recomendable que el docente invitara a los alumnos a leer en casa el cuarto y último fragmento de los facilitados para que vieran cómo acaba la historia de los amantes y tuvieran en consideración los otros dos personajes que aparecen en la obra, LA RAZÓN y EL HOMBRE, para que reflexionen sobre lo que pueden representar o qué les pasa.

5.2.4 Sesión IV

Temporalización	45’-50’
Contenidos	<p>Circunstancias socio-históricas de la España de Posguerra en la literatura.</p> <p>Aspectos intra-literarios en la obra relacionados con la mitología y el arte. Continuación de la Sesión III.</p> <p>Estudio de personajes como entidades con sentido dentro de un marco literario y en referencia a roles sociales de la época.</p>
Objetivos	<p>Reconocer los roles de desigualdad de género en la producción literaria española y le dota de un saber crítico y eficaz para aprender</p> <p>Reconocer características específicas en la dramaturgia femenina española de Posguerra y lo relaciona con otras disciplinas.</p>
Competencias	<p>Competencia social y ciudadana-Competencia en comunicación lingüística- Competencia cultural y artística -Competencia en la autonomía e iniciativa personal</p>
Actividades	<p>Ficha de la actividad, lectura en voz alta de los fragmentos, expresión ideas previas y comentarios de los alumnos en base a sus argumentos de opinión.Coloquio en clase con trasfondo evaluativo sobre los contenidos de las sesiones.</p>

Esta es la última sesión y por ello, se ha visto oportuno dividirla en dos partes y proponer a los alumnos un nuevo enfoque de actuación en clase. Debido a que el último fragmento, además de ser el más largo, supone un análisis formal y contenido complejo, se desea realizar una lectura en voz alta pseudo-dramatizada con los alumnos para proceder a un comentario en común más relajado. Entre otros motivos porque con este fragmento el alumno puede conseguir cierta panorámica completa de la obra, la gran parte de los personajes ya son conocidos y solamente hay dos, de vital importancia, que son nuevos EL HOMBRE y LA RAZÓN. Por ello, se seguirá con la metodología inductiva de estudio y comentario pero relajar en gran medida el componente de escritura, centrándolo así en la oralidad, sobre todo en la última parte de clase. De esta manera, los primeros veinticinco minutos de sesión, después de la presentación, se terminará el comentario del fragmento en base a la ficha de trabajo y en los veinte minutos restantes se hará un coloquio reunido siguiendo la técnica Philips 66 comentada en el apartado de Recursos.

- Presentación e inicio de sesión (5')

El docente entra en la clase y saluda, seguidamente pasa lista, pero no recogerá los trabajos creativos, tomará nota de quién lo ha y quién no. Al ser un trabajo creativo, se valorará la constancia del trabajo hecho y el comentario del propio alumno sobre su trabajo al final de la clase. También hay que destacar que al ser un trabajo creativo que ha supuesto al fin y al cabo un esfuerzo conceptual y posiblemente, lúdico, por parte del alumno, lo ideal sería exponerlo en clase y hacer que decore el aula como un bien comunitario y como valoración del trabajo hecho. También sería idóneo que en esta presentación, el docente preguntase a sus alumnos qué les está pareciendo la obra, si les ha gustado trabajar dichos conceptos o si han valorado ver más allá de lo que dice el texto al apreciar que en la literatura hay una retroalimentación constante con el contexto de su producción y las referencias artístico-culturales de la autora, en este caso.

- Comentario del Fragmento IV (20') Se comenzará con la lectura en grupo y como se ha dicho antes, dramatizada por parte de algunos alumnos que quieran participar.

FRAGMENTO IV

Acto III

SABELOTODO.- A los que como tú salen de esa región oscura donde parte de tus amigos se consumen, les sigue un hombre, ese hombre capaz de gritarles a la espalda: "Eh, ¿No ves que ya nada es posible? ¿No ves que el mundo te ha abandonado?" Hasta es capaz de inventar la amargura y el desacuerdo, de horrorizarle con la tristeza humana sin desague (...) Tú corres abriendo puertas a la comprensión y él las cierra; tú sigues y él persigue. En el revés de cada hoja hace temblar para ti la desconfianza. Va presentándote mendigos, seres marchitos, hombres vencidos, hembras sin pupila, andrajos.

LA RAZÓN.- Aunque el hombre no pueda alcanzar el paraíso, piensa en que un gesto de su piedad podría hacer brotar la esperanza ¡Oh, la invención de la esperanza!

EL HOMBRE.- Estoy anonadado ¿Y quién es ese monstruo?

LA RAZÓN.- Sencillamente, tú.

EL HOMBRE.- (*Levantándose trastornado*) ¿Yo?

LA RAZÓN.- Sí, tú. Peligro irresponsable, eres tú capaz de urdir guerras y levantar cataclismos inesperados o teorías.

EL HOMBRE.- (*Arrodillándose ante LA RAZÓN*) ¡Yo! Todo empieza y termina en mí. Todo es mi propiedad y mi delito. ¡Oh, qué delicada labor de recuperación espera a mi alma!

LA RAZÓN.- (*Colocándole la mano sobre la frente*) Sales de la noche más oscura de la Humanidad. (*Levantándose y levantándolo*) Vamos aún por estrechos tejados vacilantes.

SABELOTODO.- Pero tu sufrimiento inspira respeto.

EL HOMBRE.- (*Reaccionando*) No quiero compasión.

SABELOTODO.- (*A LA RAZÓN*) Ilumínale, querida amiga.

LA RAZÓN.- (*A SABELOTODO*) ¡Y éste era de los mejores! ¿Qué haremos con los otros?

SABELOTODO.- Enseñarles a vivir en paz.

EL HOMBRE.- Quiero mi libertad. Quiero mi libertad de ser o no ser, de creer en Dios o de odiarle, de reproducirme o de ser estéril. Quiero mi libertad integral.

SABELOTODO.- Oye, Razón, ¿Estás dormida o despierta?

LA RAZÓN.- Ya dudo si estoy dormida o muerta.

SABELOTODO.- ¡Qué difícil es sacar a un hombre del pozo! (*Alegre, a EL HOMBRE*) Comienzas a decir cosas sensatas. Pero, alto ahí. Mi voz estrafalaria de chiflado de guardilla se levanta diariamente, advirtiendo a los hombres. Es mi forma especial de adorar a Dios.

(*LA RAZÓN se apoya en su hombro y EL HOMBRE se sienta, agarrándose la frente, escribe. Se oye un ligero silbido. Es EL MUCHACHO. LA CHICA Y EL MUCHACHO se reúnen abrazándose*)

LA CHICA.- ¡Oh, Perseo, creí que no venías! El Dragón se está poniendo insoportable.

EL MUCHACHO.- Mi madre estaba despierta. Salté por la ventana a pesar de la censura de su silencio.

LA CHICA.- ¡Bésame otra vez por ese gesto heroico! (*LA CHICA se detiene cuando EL MUCHACHO va a echar a andar*)

EL MUCHACHO.- (Atrayéndola) ¡Vamos, amor, peligro de la vida!

LA CHICA.- ¿Lo dices heroicamente?

EL MUCHACHO.- (*Tirando de ella*) Sí, me llevo a rastras a la otra parte de mi generación, a la que lleva un clavel rojo entre los dientes. ¿Por qué no te mueves?

LA CHICA.- ¿Y qué dirían los historiadores de mi curiosidad, si me marchase en este preciso momento?

SABELOTODO.- (*Levantándose, solemne*) Y condenamos al hombre que sufrió persecución, al inocente obligado al crimen, a llevar cargada la Razón sobre los hombros, a cubrirse de razón aunque ande y ande y esa forma blanca se pudra y se le llene la frente de gusanos. (*AL HOMBRE*) Andarás por las ciudades y por los caminos produciendo terror. Pero el terror no provendrá de ti sino de ellos, que te han abandonado. (*Tristemente*) Otro ciclo histórico ha concluido. ¡Andrómeda!

(*EL HOMBRE levanta a LA RAZÓN en los brazos y se dirige hacia los tejados. Al borde final se vuelve, SABELOTODO lo despide con la mano.*)

LA CHICA.- Aquí estoy, Dragón mío.

SABELOTODO.- ¡Qué lejos! (...) ¡Qué lejana te siento! (...) Me gustaría un último retrato tuyo.

LA CHICA.- Te lo mandaré por correo.

SABELOTODO.- ¿Y si una guerra próxima impide el trabajo de los laboratorios? ¿Y si los correos deben volver a emplear palomas blancas para semejantes ocasiones?

LA CHICA.- Volveré a ti, Dragón simbólico, tesoro inalterable de la tierra, fe en un cestillo, monstruo de la magia doméstica, sentido común.

(*EL MUCHACHO tira de LA CHICA para llevársela*)

EL MUCHACHO.- (*Conmovido*) ¿Y si le dejásemos de regalo la Gorgona? Podría servirle para aniquilar enemigos.

LA CHICA.- ¡No, no, ninguna contribución sobrenatural al trabajo del hombre! Inocente, parecería un arma de juguete.

SABELOTODO.- ¿Dónde resuena la risa de esa niña?

LA CHICA.- Aquí Dragón. Mi buen Dragón, ya no tendrás que manejar tus artes para guardar un puñado de naranjas de oro; ya podrán desmontarte de los castillos medievales, del escudo de Inglaterra, de los iconos refulgentes, de las estampas de los niños. Tu guardada se va y guardador sin guardada, mal guardador será para lo que ya no hay que guardar.

SABELOTODO.- ¡Lindo acertijo de princesa! ¡Eh, tú, Perseo, déjame mirarla un instante! El tiempo mágico es tan corto esta noche...

LA CHICA.- (*Corriendo hasta él y besándole la mano*) ¡Pero, mi pobre Dragón alucinado! No es la noche, ya amanece.

SABELOTODO.- Y tú me abandonas para salvarte en ese Perseo de disciplinas clásicas...

LA CHICA.- (*Retrocediendo hacia EL MUCHACHO*) ¡Pronto Perseo, el sombrero mágico para hacernos invisibles! (*A SABELOTODO*) Sí, me voy para que la Humanidad vuelva a empezar.

(*Desaparecen*)

SABELOTODO.- ¡Pobres! Creen aún que un sombrero invisible sirve para algo.

TELÓN

Después de la lectura, hay que preguntar a los alumnos qué les ha parecido, que hablen de los personajes que aparecen y que mencionen los personajes nuevos, aunque no vayan a ser trabajados directamente. Si no hay respuesta, es recomendable facilitar una segunda lectura individual al grupo y esperar unos cinco minutos a que concluyan y participen. En primer lugar, lo que más interesa es comentar los aspectos relacionados con los personajes que el grupo ya conoce de antes como LA CHICA, EL MUCHACHO y SABELOTODO. De ahí se propondrán diferentes tipos de reflexión que sería interesante que el alumno desentrañara como por ejemplo la actitud de EL MUCHACHO que parece haberse liberado de sus cadenas familiares y ha decidido librarse de la censura y la reprobación que suponía su ambiente e ir a por LA CHICA para irse. Este aspecto, supone la conclusión del mito de Perseo y Andrómeda que se veía en la sesión anterior y por ello supone el hecho de recobrar la libertad y mantener la esperanza de un futuro para España en fraternidad y sin escisiones ya que la pareja de enamorados representa la España republicana y la España franquista en comunión, en sintonía.

Por otra parte, habría que hablar del personaje de SABELOTODO, el cual permanece inamovible en su espacio vital, el tejado, las alturas. En cuanto a la relación que mantiene este personaje con los amantes se puede apreciar que funciona como el Dragón custodio de LA CHICA pero es una relación agrídulce, ya que hay también una relación amable entre ellos, SABELOTODO no supone la amenaza que fagocitará y eliminará a la joven, sino que la cuida y la extrañará porque ve en ella, en personas como ella, la esperanza de un cambio. Incluso puede tomarse como referencia a la propia autora María Teresa León quien emigró junto a su marido Rafael Alberti, un hombre de letras, como EL MUCHACHO de la obra.

También se hace referencia a diferentes motivos culturales como el dragón presente en el escudo de Inglaterra, en el condado de Gales, la figura del dragón es la figura más importante de la bandera. De ahí que el personaje de SABELOTODO

funcione como un personaje bisagra al final de la obra, representa la España dolida, escéptica y consciente que permanece, que está herida y envejecida como para volver a luchar, mientras que los jóvenes se unen y representan esa esperanza de futuro, la magia y la ilusión. Se hace mención a la cabeza de la Gorgona, cuyo rostro convertía en piedra a quien osaba mirarla y también fue uno de los trabajos de Perseo el acabar con dicha criatura. Se menciona si dejársela a SABELOTODO para defenderse pero esto no es aceptado por LA CHICA quien sabe que el mundo de la mitología es ilusorio y virtual⁷, por tanto, no iba a ser algo práctico para SABELOTODO quien vive en el mundo real y no es un motor de lucha, en él impera el desengaño.

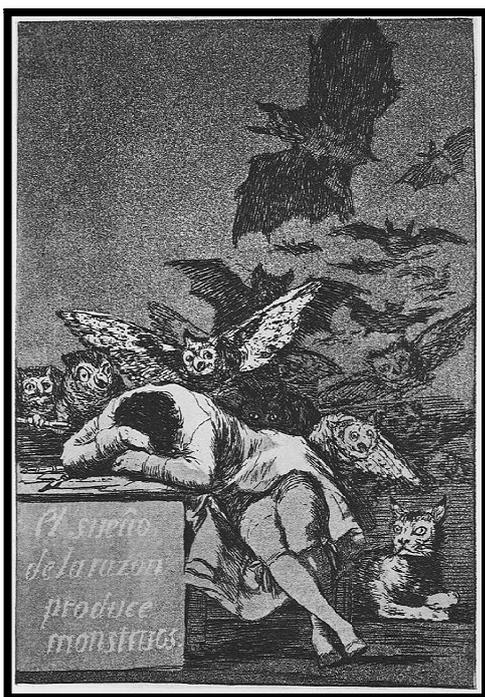
Una vez comentado lo que significa SABELOTODO para los jóvenes amantes, hay que introducir la relevancia que este personaje posee en cuanto a los otros dos personajes de la obra, EL HOMBRE y LA RAZÓN. El personaje de EL HOMBRE representa una realidad social muy importante en la España de Posguerra, la falta de razón de los vencedores y la falta de autonomía y expresión de los vencidos. Hay que comentar que EL HOMBRE es un personaje que irrumpe en el tejado en el tercer y último acto para hacer un registro, aspecto que tampoco sería extraño teniendo en cuenta que Madrid estaba militarizada y con esto, a lo largo del tercer acto es representado de manera desdoblada, es el mismo personaje haciendo dos papeles simultáneamente. Uno de los papeles es en el que reconoce los métodos de tortura y su manera de proceder en el campo de batalla y con los condenados a fusilamiento, esto es, hace el papel de vencedor de la guerra pero otra parte de él, se siente contaminada cuando aprecia que LA RAZÓN le vuelve a acechar y ahí es cuando reconoce y empatiza con los vencidos de la guerra.

El principio del presente fragmento supone el momento en el que SABELOTODO y LA RAZÓN le hacen ver a EL HOMBRE que él mismo se ha convertido en un monstruo, es un hombre que ha errado y que ha sido injusto y cruel. De este modo, SABELOTODO vuelve a cumplir con un papel sustancial ya que representa la conservación de la memoria, el papel de juez histórico o incluso de divinidad que hace que EL HOMBRE vea lo que ha hecho. Este personaje siente dolor y reniega de sí mismo cuando ve lo que ha hecho. Una vez éste se muestra arrepentido, LA RAZÓN trata de velar por un futuro en paz que podría interpretarse como la paz necesaria que todos los españoles deberían sentir primero, consigo mismos y sus polaridades y después la idea de buscar una paz en la convivencia conjunta sin rencillas ni reproches. Así es como LA RAZÓN se va desvaneciendo mientras termina de cumplir su función de subsanar a EL HOMBRE, ahí es cuando el hombre decide cargarla a sus hombros y llevarla consigo. Ambos se despiden de SABELOTODO que deja su papel simbólico como juez de la memoria histórica para pasar a su papel real de observador desengañado.

Al final de esta parte, antes de la intervención de LA CHICA y EL MUCHACHO, es cuando se puede apreciar un nuevo motivo artístico dentro de la obra

⁷ Entiéndase virtual etimológicamente como algo perteneciente o relativo al mundo de las virtudes, de lo intangible.

que de seguro no es accidental, aunque no se haya visto ningún ensayo académico que lo destaque. En la acotación que precede a la primera intervención de LA CHICA, se puede leer: *LA RAZÓN se apoya en su hombro y EL HOMBRE se sienta, agarrándose la frente, escribe*. Probablemente, el grupo de alumnos no conozcan gran parte de la producción artística de Francisco de Goya si no es, tal vez y con suerte, La familia de Carlos IV o Los fusilamientos del tres de mayo. No obstante, esta acotación desde un punto de vista docente palpita a las pinturas negras de Goya, en especial a uno de los grabados de la serie de *Los caprichos*. Este grabado es *El sueño de la razón produce monstruos* de 1799.



Esto puede ayudar al alumno a ver, una vez más, lo que el texto inspira, lo que la literatura oculta como cimiento principal. Puede ser algo más o menos claro que el personaje de EL HOMBRE en la obra se ha visto perdido y desencantado porque se ha mantenido ignorante, porque no atendía a razones. Ahora, el concepto de la razón huída o la razón fugada pero reconciliada con la humanidad al fin y al cabo, hacen que EL HOMBRE en la obra abandone esa situación, él mismo se levanta, recoge a LA RAZÓN y la carga consigo, como símbolo de un nuevo camino en el que la razón ya no volverá a estar dormida.

- Segunda parte de la sesión. Coloquio conjunto sobre la propuesta didáctica (25')

En este punto, el docente propondrá que los alumnos se dividan según la técnica de trabajo grupal Philips 66. Se recuerda que esta técnica consiste en dividir a la clase en subgrupos de seis componentes para discutir durante seis minutos un tema y llegar a una conclusión, luego de los informes de todos los grupos se extrae una conclusión general y se comparte. Esta técnica resulta muy positiva a la hora de promover un clima de diálogo y actividad íntegra en la clase, hay que destacar que se puede hacer en diferentes momentos de la sesión, aunque se ha elegido su aplicación para el día de la última sesión para que funcione a modo de evaluación. Además esta técnica demuestra los conocimientos previos de la clase y puede ser muy enriquecedor emplearla de manera que funciones como estructura para generar el coloquio previamente comentado y aumentar la eficacia y el ritmo de la clase potenciando las habilidades orales y escritas del grupo. No se puede olvidar que al ser un trabajo individual pero realizado en grupos, resulta muy eficaz a la hora de rebajar el estrés que supone una prueba individual de evaluación en el alumno.

Dicho esto, si partimos de una clase de veinticuatro a treinta alumnos, se contará con cuatro o cinco grupos diferentes que tendrán que trabajar en un tema unos diez minutos para exponer sus conclusiones sobre durante cinco o seis minutos. Así, se presentan de cuatro a cinco temas que serán repartidos al azar entre los diferentes grupos y los cuales tendrán que ser trabajados de manera conjunta sin acceso a la consulta del material didáctico trabajado en clase. Todos los alumnos deben escribir sobre los temas y argumentos de sus compañeros y participar tras la exposición por si hay algo que añadir. De este modo, los temas son:

¿Por qué la dramaturgia hecha por mujeres en España no es considerada?
- Destacar los momentos y razones por los que la mujer se ha visto a la sombra de la producción literaria.
¿Qué elementos hay en la vida de María Teresa León que hagan de ella una escritora especial?
- Destacar datos biográficos que conformen su educación liberal y lo favorable de su ambiente frente a las vicisitudes generales de la época en cuanto a la educación femenina.
En qué elementos se diferencia la escalera de Historia de una escalera de Antonio Buero Vallejo del tejado de La libertad en el tejado de María Teresa León
- Destacar el diferente tipo de lectura social y lectura simbólica.
¿Qué representan los personajes de La libertad en el tejado?
- Destacar caracteres y formas de proceder, pensar e interactuar. Puede ser una caracterización superficial en primer lugar para luego ahondar en aspectos más ontológicos.
¿Qué crees que supone la mitología y el arte en la obra La libertad en el tejado?
- Destacar los motivos principales de los mitos comentados en clase en relación con la obra.

6.CONCLUSIONES

A lo largo de este Trabajo de fin de Máster se ha tratado de mostrar la escasa representación o casi exclusión de obras dramáticas de autoría femenina española en el periodo literario de la Posguerra española dentro del currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la asignatura de Lengua castellana y literatura. Se ha partido de de una incisiva investigación donde se ha presentado el papel de la mujer en la literatura, las trabas a su producción literaria, su relegación en el canon literario y se han cuestionado las líneas cronológicas para abordar dicho periodo literario, demostrando que son muy pocos los nombres femeninos que componen estos apartados en los libros o manuales de ESO. Como se ha expuesto, el fenómeno de ausencia es palpable y como futuros docentes es indispensable introducir la autoría femenina para formar a los alumnos en una panorámica comprometida para hacer de su educación, una instrucción inclusiva y de calidad. No es nada esperanzador el hecho de que al revisar libros de texto no se hayan podido apreciar nombres femeninos que escapen a duras penas de la decena. Nombres como Santa Teresa de Jesús, Emilia Pardo Bazán, Cecilia Böhl de Faber, Carmen Martín Gaité, Carmen Laforet o Ana María Matute son los únicos que se abordan con mayor o menor éxito en las aulas.

En lo que concierne a la situación de la mujer escritora y su producción literaria se ha demostrado que, en muchos casos, la producción literaria femenina se ha visto relegada o directamente en la sombra. Lo cierto es que al hacer manuales de lengua castellana y literatura en los que no se destaca la figura de la mujer como autora se está dejando entrever que la mujer como escritora no aparece en tantas ocasiones porque se supone que no ha llegado a contribuir de manera plena o satisfactoria al mundo de la literatura. Este aspecto puede ser muy arriesgado si se tiene en cuenta que a veces el alumno basa su aprendizaje en estereotipos y nociones básicas de razonamiento si no es adecuadamente estimulado. Lo cierto es que la inclusión debe nacer del docente y así promover líneas de acción en el aula donde estas perspectivas no ya de discriminación, sino de omisión salgan a la luz y enriquezcan a los alumnos en el ejercicio de sus derechos e inquietudes, hay que hacerles conscientes de que no se pueden aceptar movimientos literarios donde la mujer no esté presente. De ahí que se fomente desde abajo la lucha contra los patrones de desigualdad establecidos. Como se decía en la introducción a este trabajo, no es muy significativo que el docente piense en cómo enseñar un tema, si no ha pensado antes en qué quiere lograr con sus alumnos a través de dicho tema o en qué puede cambiar dicho tema a sus alumnos. El docente debe pensar en transmitir contenidos a su alumnado para enriquecerlo y así dar argumentos de soporte para su futuro.

Por otra parte, se ha demostrado que el trabajo en clase de los textos de autoría femenina, dramáticos en este caso, no tiene una base polémica. No se promueve adoctrinar a los alumnos en aspectos referentes a teoría de género, se quiere mostrar que muchas obras de autoría femenina cuentan con una explotación didáctica muy rica, al igual que las obras de autoría masculina. Por eso, incluir la figura de la mujer en la literatura es algo muy fácil, enriquecedor y motivador, porque son mujeres, que al igual

que los hombres, tenían un sistema de referencias personal, se movieron en ambientes a veces semejantes en los que predominaban los hombres de su época y además, conocían las entrañas del sistema doméstico, familiar y moral que las caracterizaba. Estas mujeres luchaban, en muchas ocasiones, por los mismos derechos que los hombres. Sencillamente, aprendiéndolas, se aprende más y se promueve que el alumnado las busque y las requiera, incluyéndolas así en su sistema de referencias.

Finalmente, en cuanto al estudio de la obra, *La libertad en el tejado* de María Teresa León y teniendo en cuenta que se trata de introducir al alumno en el mundo de la Posguerra española, se puede apreciar que es una obra que contiene grandes polaridades. Es una obra que puede resultar triste, satírica y también puede ser vista como un vector de miseria. No obstante, es una obra que alberga un espacio entre lo terrenal y lo simbólico donde se aprecia que hay lugar para la redención, la comunión y la fraternidad, siendo estos últimos factores los que han de prevalecer. Hay que motivar el espíritu crítico de los alumnos y trabajar conjuntamente su competencia como individuos activos dentro de una sociedad. Por ello, no se puede consentir que los alumnos conozcan determinados momentos de la literatura de su país cayendo en miopías que les oculten una rica producción literaria. Hay que promover su espíritu crítico para que consideren ellos mismos las carencias, los referentes y los sentimientos que la literatura les ofrece y así puedan ver la belleza y la justicia a lo largo de su proceso de aprendizaje.

ANEXO I. FICHA DE TRABAJO

DISCULPA SI NO TE VI EN MI MANUAL

LA MUJER DRAMATURGA EN EL TEATRO DE POSGUERRA

1. *La literatura en la España de posguerra y la situación de la mujer como autora (1939-1951)*

¿Qué entendemos por Posguerra? Periodo de tiempo posterior a una guerra caracterizado especialmente por las perturbaciones originadas por la misma

Fijaos en lo que dice Josefina Aldecoa sobre el periodo de Posguerra y su juventud junto a otros autores:

“Eran un grupo de jóvenes nacidos en la década de 1920. Les tocó la guerra al salir de la primera infancia, después llegaron los tiempos de la Guerra Mundial y el asilamiento de España, los años del hambre, del racionamiento, de la censura, de las dificultades de todo orden. Pero no nos quejábamos, nuestra infancia fue austera pero rica. Tuvimos una adolescencia y una juventud privadas de las cosas agradables de la sociedad de consumo. Pero como no teníamos coches, paseábamos. Como no teníamos discos, charlábamos. Como no teníamos televisión, mirábamos a nuestro alrededor. Como no viajábamos al extranjero, recorríamos en trenes incómodos las tierras de España. Luchábamos por conseguir los libros que no nos dejaban leer. Leíamos el teatro que no se podía representar. Soñábamos con el cine que algún día llegaríamos a ver. Y no nos aburríamos nunca.”

¿Qué características puedes apreciar en este fragmento? Comentario sobre los años del hambre, el aislamiento, la pobreza y la censura. La privación de una sociedad de bienes de consumo pero consideración de una relativa felicidad dentro de la humildad y las ganas de conocer y saber más.

Diferencias de la mujer en la España de Posguerra y el periodo anterior de la Segunda República: Durante la Segunda República en lo que concierne a la mujer se logró el derecho a voto, la patria potestad compartida, el derecho al divorcio, el poder controlar y gestionar su propio patrimonio y también hubo programas sobre el acceso legal a los métodos de control de la natalidad, sin olvidar el acceso mayoritario a la educación superior y al mundo profesional. Sin embargo, tras la Guerra Civil española la mujer se centra en el ámbito familiar, era ejemplo del sacrificio individual e idealizaba el amor que debía desembocar en un buen matrimonio. Se puede introducir la excepción en la aceptación de dichos roles y recordar algunos aspectos que se veían al dar a Carmen Laforet con su novela Nada.

2. *María Teresa León, compromiso y memoria*⁸

Lugar y año de nacimiento: *Logroño en 1907*

Lugar y año de fallecimiento: *Madrid en 1988*

Nivel social: *alto, su padre era militar y esto hizo que viviera en Madrid desde pequeña*

Familia: *Sobrina de María Goyri que fue la primera mujer española doctorada en Filosofía y Letras y esposa de Ramón Menéndez Pidal. De ellos, Teresa recibirá grandes influencias a la hora de formarse intelectualmente en la igualdad y la libertad.*



Estudios: *Fue expulsada de un colegio religioso en Madrid. Luego estudió en la Institución Libre de Enseñanza y se graduó en Filosofía y letras.*

¡Fijaos a quién llego a conocer!: Emilia Pardo Bazán le hizo una dedicatoria “A la niña Maria Teresa León, deseándole que siga el camino de las letras. Condesa de Pardo Bazán”

Vida personal: *Se casó con diecisiete años y tuvo dos hijos. Con veintidós años conoció a Rafael Alberti quien dejó a Maruja Mallo para casarse con Maria Teresa. Juntos viajaron por todo el mundo, pasaron el exilio entre Argentina e Italia, colaboraron con la cultura comunista y participaron en diversas revistas. Estuvieron juntos hasta que María Teresa murió en 1988 por Alzheimer.*

ACTIVIDAD

Tenéis que buscar en la red: el programa de radio de Rtve: Mujeres malditas que en febrero de 2014 dedicó un programa a María Teresa León. El programa en especial se llama [“María Teresa León: Mucho más que la mujer de Alberti”](#) Tenéis que escucharlo con atención y realizar una reflexión biográfica de la autora sobre algún aspecto que os haya llamado la atención del documental. (2 páginas máximo)

3. *La mujer como dramaturga y sus barreras*

Fijaos en lo que escribe Antonio Buero Vallejo en 1988 sobre la mujer en el teatro español:

"Han sido causas sociales y no intrínsecas las que han determinado la minoritaria presencia de la mujer en el campo de la creación y la cultura. La dedicación femenina (y aún feminista) al texto dramático, crece en el mundo, mas, también en España donde sus inercias sociales han venido frenando hartas cosas pero en la que se multiplican los despertares."

⁸ *María Teresa León realizado por Lucía Gaspar Serrano y María Miranda Muñoz para el Proyecto Rosaleda, dicho vídeo está presente en Youtube.*

Si este fragmento no os parece muy inspirador, vamos a ver el comentario que realiza la dramaturga argentina Griselda Gambaro:

“¿Por qué cuesta tanto a la mujer llegar a la literatura dramática? La literatura dramática es una actividad que exige un compromiso muy franco y contundente con el medio. Toda pieza de teatro es un ajuste de cuentas, un enfrentamiento inmediato con la sociedad. La escritura teatral es una escritura agresiva por su misma naturaleza, está hecha para ser llevada a la escena, y la escena tiene, no sólo la falta de pudor de todo arte, sino un subrayado agregado por la corporeidad de los actores, por la confrontación física entre lo que sucede en el escenario y el espectador que escucha y sobre todo "ve."”

- ¿Qué podemos deducir de estos dos fragmentos? En primer lugar, en el fragmento de Antonio Buero Vallejo se puede ver que han sido las circunstancias sociales las que no han permitido triunfar la dramaturgia femenina, las autoras se han visto marginadas pero empezaron a resurgir con la caída del Franquismo. Según Gambaro, se supone que la mujer no ha triunfado en el teatro porque eran los hombres los que tenían la fuerza y la razón para poner la crítica encima de la mesa y ante los ojos de todos. La mujer estaba relegada al ámbito doméstico y era duramente criticada.

NOTA DE ATENCIÓN. Si crees que el texto de Gambaro no tiene sentido, reflexionemos juntos sobre estos “originales puntos de vista” y lo entenderéis mejor.

- Los antiguos y sus maneras particulares de trazar la historia: la Dinastía Chou y con ella, Confucio defendían que el ying era la fuerza femenina, la negativa y la pasiva, mientras que el yang era la fuerza masculina, positiva y activa. Filósofos clásicos como: Sócrates o Aristóteles llegaron a definir una base sobre “talentos creadores innatos de cada sexo” donde defendían que el hombre por naturaleza busca la acción en el exterior, mientras que la mujer se sentía atraída por los elementos estáticos del interior

- Características que pueden diferenciar el teatro de hombres del de mujeres: Por eso se ha dicho que los dramaturgos muestran más acción, competición y agresión mientras que las dramaturgas prefieren enfatizar las relaciones humanas, los sentimientos, la simbología, la cooperación, la comunicación y tienen un sentido de la justicia más velado, más íntimo que recae más en la reflexión del espectador que en la visualización. Esto se puede apreciar si se contraponen la realidad directa de *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo con la metáfora y el surrealismo en *La libertad en el tejado* de María Teresa León.

4. *La libertad en el tejado*

Autora: *María Teresa León*

Fecha: *La libertad en el tejado* es una obra en tres actos que nunca se llegó a publicar ni a representar. Fue escrita por María Teresa León en la segunda mitad de la década de 1940, en sus años de exilio. Sin embargo, se dice que fue pasado el año 1945 porque en la obra se habla de momentos políticos como el plan Truman sobre la represión del comunismo, el cual tuvo lugar en 1947 o de aspectos como el estraperlo en relación con las cartillas de racionamiento, característica de los años de Posguerra.

¿Por qué se llama *la libertad en el tejado*?: la expresión de que algo está en el tejado se refiere a cuando se tiene algo relativamente cerca pero el hecho de conseguirlo se convierte en todo un embrollo. También puede haber más interpretaciones como el hecho de que la libertad, vista como una utopía en la presente obra, esté en los tejados que supone un espacio abierto y en una altura considerable, como si hubiera que subir y luchar para llegar a ella. En sí, la obra apela a una serie de personajes que habitan un edificio y suben al tejado para expresarse y desahogarse, simbólicamente, de la miseria continua en la que viven, todos son personajes que carecen de libertad.

Resumen: Es una obra que triste, por momentos oscura, que habla de la imposible recuperación de la España perdida. Es una obra que funciona como motor para expresar lo que supuso exilio interior de la propia autora, en ella se muestra a un hombre que luchó por que en su país prevaleciera la paz y se vio superado por la adversidad, perdiendo la razón y también se pueden ver personajes que suponen un reflejo del pasado de España junto con personajes jóvenes que encarnan la esperanza en un futuro mejor.

FRAGMENTO I. Acto I.

¿Qué sucede? En este fragmento, nos encontramos a MARICASTAÑA, MADAME PIMENTÓN y SABELOTODO como personajes (un poco esperpénticos y estrafalarios, no son personajes reales como los de Buero Vallejo). Estos tres personajes viven desde siempre en el edificio y conocen bien lo que significa el tejado como sitio de calma y desahogo. Este fragmento es una reflexión sobre la situación actual vista por los tres personajes. Se ve que en el edificio hay registros de la policía y también se ve el hambre y la miseria al hablar del estraperlo y de la recogida de colillas del suelo.

Características:

-“Lo veis, mujeres, bailan. Han olvidado todo”. Crítica al estatismo de la sociedad de la época. SABELOTODO reflexiona sobre cómo los turistas vienen a Madrid viendo una ciudad hermosa y alegre, aspecto que escapa a la realidad. Crítica a la música folklórica de los organillos madrileños como uso paliativo de la consciencia de la gente de a pie.

¿A qué se refiere SABELOTODO cuando dice “¡Vamos, reíros! Es lo único sin mercado negro”? Se hace mención al mercado negro que imperaba en la época, el estraperlo, que suponía el tráfico irregular de alimentos a precios abusivos. La cuestión del estraperlo lleva consigo la realidad que supusieron las cartillas de racionamiento. Esto introduce el hambre como tema.

¿Qué pensáis que caracteriza al diálogo que mantienen los personajes? Se ve fuertemente caracterizado por la memoria. Sabelotodo dice que en el tejado no puede haber sueños, no se puede perder uno en la locura del recuerdo, hundirse en la melancolía, ellos como personajes en el tejado deben mirar lo que hay debajo de ellos sin perder en ningún momento la memoria. No se puede caer en la simplicidad que supone el recuerdo de las sombras, del pasado, como es una musiquilla de organillo.

Al leer “¡Capital de la gloria!” ¿No os suena a nada? ¿Podéis situar el fragmento? Rafael Alberti se refería a Madrid en su poesía y permite por tanto, ubicar la acción en una ciudad concreta.

ACTIVIDAD: Como se ha podido ver, la memoria es algo fundamental en esta obra, así tenéis que recordar una noticia, un acontecimiento importante en vuestras vidas y comentar a modo de narración, cómo fue ese día en vuestra vida. También podéis inventarlo tomando como referencia una noticia o acontecimiento actual o inspiraros en algún familiar.

FRAGMENTO II. Acto I.

¿Qué sucede? Una pareja de jóvenes se besan a escondidas en el tejado y luego juegan a una especie de pilla-pilla donde fantasean sobre su amor de manera mitológica.

Personajes que aparecen: Los personajes de este fragmento funcionan como una representación de la realidad de la época, no se parecen a los tres anteriores. LA CHICA parece más sensible y perceptiva que EL MUCHACHO quien parece seguir la corriente a la chica y desea con más ganas quererse un poco más a escondidas.

- “¡Suelta! Me parece que nos siguen...No me gusta el amor con testigos. Todos los ojos que se han quedado en una casa vieja suben por las noches a los tejados y miran”
¿Qué puede significar esta frase?: LA CHICA se siente observada, vigilada, en un territorio hostil pero necesario porque no hay otro sitio al que puedan acudir que no sea el tejado como espacio común y olvidado en las alturas de lo cotidiano.

-¿Recordáis el término de locus amoenus? ¿Qué relación puede guardar esto con el fragmento?: El término *locus amoenus*, significa en latín “lugar ameno, idílico o idealizado” que supone un contexto fuera de los contextos ordinarios dentro de la

literatura. Esto se puede ver en el fragmento cuando los jóvenes se besan, se persiguen y ríen recreándose en la mitología.

- En este fragmento se habla de Perseo ¿Quién era? ¿Os suena? ¿Qué opináis de los siguientes cuadros? Ponedlos a reflexionar y tratar de recrear la historia [Presentación de los cuadros en el Power Point o mediante las láminas, se crea un pequeño coloquio y el docente lee el mito]

- ¿Qué pensáis sobre la relevancia de este mito para que María Teresa León, Cesari, Rubens, Van Loo y Tiziano lo traten de plasmar y recrear? ¿Qué significa en esta obra? Los alumnos pueden partir de una lectura superficial del tipo “es la historia de unos enamorados que termina bien, el chico acaba con la amenaza y salva a la chica”. Sin embargo, este mito es la representación de la libertad perdida, del castigo sin fundamento y al fin y al cabo, de la esperanza de fraguar un camino alternativo. Los jóvenes amantes quieren un cambio, saben que están viviendo un tiempo convulso y que por determinados factores de las circunstancias que les ha tocado vivir se están viendo desengañados. Este cobijo o este modo de escapar de la realidad mediante la mitología suponen una gran consciencia de su ámbito y un modo de evadirse del mismo.

- “Vamos, hombre, pareces un actor inglés! (recitando) Yo mataré al Dragón con mi espada, adamantina. **Así, así. Tiene que oírte la Historia**” a lo que EL MUCHACHO responde “La mitología”. ¿Qué características veis en este fragmento que diferencien a los personajes? En estas dos últimas líneas se ve al personaje femenino más agentivo e ilusionado por el transcurso del tiempo y sus posibles cambios, mientras que el personaje masculino de manera realista y directa, sin adornos, que no es la Historia, sino la Mitología junto con su caracterización fantástica y no real. EL MUCHACHO desea a LA CHICA, la quiere para sí, incluso hay momentos en los que puede resultar agobiante, al querer tenerla encadenada mientras él va a sus clases en la universidad y custodiada por un Dragón que es el personaje habitante del tejado, SABELOTODO.

FRAGMENTO III. Acto II.

-¿Qué sucede en este fragmento? Vemos a los mismos personajes pero la conversación es algo diferente, ¿Por qué? Tiene que ver que su tono y su vitalidad se han visto menguados. En el fragmento II, los personajes se encuentran en principio juntos, luego se separan pero corren, juegan e interpretan. Sin embargo, en este fragmento, no están tan próximos, no se tocan ni se besan, LA CHICA que era muy vital, ahora se presenta triste e indignada al reconocer que vive entre gente triste y así, permanece abstraída gran parte del fragmento hasta el final del mismo.

-¿EL MUCHACHO y LA CHICA pertenecen a una misma ideología o se ven enfrentados por algo? Debéis justificar vuestra opinión con ejemplos del fragmento. Sí, se encuentran enfrentados porque la chica pertenece a una familia de la oposición, republicana y antifranquista, mientras que la familia del chico representa una familia acorde con el franquismo. El chico dice cosas como: tus padres fueron de la oposición, eres una niña de los años terribles, entendidos como los años de la Segunda República

Española. Los padres del chico están muy ligados a la moral y al nacional-catolicismo (las mantillas de la madre para ir a misa y sus ojos de piedra, que delatan una actitud ciertamente más beata que creyente en cuanto a la fe cristiana o el bigote del padre como el de Francisco Franco), le hacen sentir a su hijo un desdichado, un bicho raro por querer a una chica como el personaje femenino.

-¿Qué pasa cuando LA CHICA le responde?: LA CHICA se defiende y pone sus ideales ante todo, aunque de manera un tanto agresiva porque no solamente afecta a ella lo que EL MUCHACHO acaba de decir, sino también se puede ver que involucra a su familia.

-¿Qué creéis que significa un clavel rojo entre los dientes? LA CHICA tiene un gran acierto al señalar al joven que ella no quiere molestarle ya que ella siempre llevará un clavel rojo entre los dientes. El color rojo representa la pasión o al amor y también representa el color de la revolución y de la clase obrera, de ahí la razón de que sea una flor roja y en especial un clavel, flor oficial de la Unión Soviética, país comunista al que León y Alberti viajaron.

- “Quiero hacer de todo la vida, y lo que nos rodea es la muerte. ¡Las campanas están exhaustas de anunciarnos un día más en el que nunca pasa nada!” ¿Qué opináis sobre esta frase? Cuando LA CHICA recobra su vitalidad y se muestra llena de energías exclama esa última frase, recobra su identidad revolucionaria y luchadora.

ACTIVIDAD CREATIVA: Hoy hemos aprendido conceptos latinos como *locus amoenus*, el mito de Perseo y Andrómeda y también, los símbolos circunstanciales como el clavel rojo entre los dientes. Partiendo de estas referencias, vais a elaborar un mural. Podéis ahondar o bien en la percepción del término *locus amoenus* o hacer de manera original, referencia al mito de Perseo que podáis conocer.

FRAGMENTO IV. Acto III.

-Este último fragmento es el más largo y difícil, pero qué habéis percibido? Se ve por ejemplo que la actitud del chico ha cambiado, parece haberse liberado de sus cadenas familiares y ha decidido librarse de la censura y la reprobación que suponía su familia e ir a por LA CHICA para fugarse. Este aspecto, supone la conclusión del mito de Perseo y Andrómeda y por ello supone el hecho de recobrar la libertad y mantener la esperanza de un futuro para España en fraternidad y sin escisiones ya que la pareja de enamorados representa la España republicana y la España franquista en comunión, en sintonía.

-Por otra parte, volvemos a tener a SABELOTODO en escena, ¿qué creéis que significa? Pueden ser varias cosas. SABELOTODO permanece en su espacio vital, el tejado, las alturas. En cuanto a la relación que mantiene este personaje con los amantes se puede apreciar que funciona como el Dragón custodio de LA CHICA pero es una relación agrídulce, porque SABELOTODO no supone la amenaza que eliminará a la joven, sino que la cuida y la extrañará porque ve en ella la esperanza de un cambio. Incluso puede tomarse como referencia a la propia autora María Teresa León quien

emigró junto a su marido Rafael Alberti, un hombre de letras, como EL MUCHACHO de la obra.

- Se hace mención a la cabeza de la Gorgona, cuyo rostro convertía en piedra a quien osaba mirarla y también fue uno de los trabajos de Perseo el acabar con dicha criatura. Se menciona si dejársela a SABELOTODO para defenderse pero esto no es aceptado por LA CHICA quien sabe que el mundo de la mitología es ilusorio ¿Creéis que los jóvenes amantes funcionan como personajes reales o más bien, literarios? Considerad este punto teniendo en cuenta a SABELOTODO: Sabelotodo representa la España dolida, escéptica y consciente que permanece, que está herida y envejecida como para volver a luchar, mientras que los jóvenes se unen y representan esa esperanza de futuro, la magia y la ilusión. Se cambia el carácter literario de Sabelotodo por el peso de realidad que suponen los jóvenes.

¡Atención! Contamos con personajes nuevos: EL HOMBRE es un personaje que irrumpe en el tejado en el tercer y último acto para hacer un registro, aspecto que tampoco sería extraño teniendo en cuenta que Madrid estaba militarizada. No obstante, ¿Qué os inspira este personaje? ¿Es equilibrado?: No, parece contradecirse y no sabe si están hablando de él o de otro. Parece que siente mucho dolor.

-¿Qué hacen SABELOTODO y LA RAZÓN? Le hacen ver a EL HOMBRE que él mismo se ha convertido en un monstruo, es un hombre que ha errado y que ha sido injusto y cruel, el hombre representa una realidad social muy importante en la España de Posguerra, la falta de razón de los vencedores y la falta de autonomía y expresión de los vencidos. SABELOTODO representa la memoria, hace el papel de juez histórico para que EL HOMBRE vea lo que ha hecho.

-Una vez EL HOMBRE se muestra arrepentido, LA RAZÓN trata de velar por un futuro en paz que podría interpretarse como la paz necesaria que todos los españoles vivieran sin rencillas ni reproches. ¿Qué pasa con LA RAZÓN entonces? LA RAZÓN se va desvaneciendo mientras termina de cumplir su función de curar al hombre, ahí es cuando el hombre decide cargarla a sus hombros y llevarla consigo. Ambos se despiden de SABELOTODO que deja su papel simbólico como juez de la memoria histórica para pasar a su papel real de observador desengañado.

-Al final de esta parte, antes de la intervención de LA CHICA y EL MUCHACHO, es cuando se puede apreciar un nuevo motivo artístico. Cuando leéis: *LA RAZÓN se apoya en su hombro y EL HOMBRE se sienta, agarrándose la frente, escribe.* ¿Os viene alguna imagen a la cabeza? Probablemente, el grupo de alumnos no lo conozcan, pero esta acotación desde un punto de vista docente palpita al grabado es *El sueño de la razón produce monstruos* de 1799. El profesor lo muestra en el aula y deben hablar juntos del modo en el que el personaje del hombre sale de la oscuridad y se reconcilia con su razón perdida.

ANEXO II. FRAGMENTOS SELECCIONADOS DE LA LIBERTAD EN EL
TEJADO DE MARÍA TERESA LEÓN

FRAGMENTO I

Acto I

MARICASTAÑA.- (Saliendo con ellos y hablándoles mientras van bajando la escalera) Cuando concluyan de bajar apaguen la luz. Mis inquilinos son antiguos y conocen todas las esquinas.

MADAME PIMENTÓN.- Clocloclocloclo...

SABELOTODO.- (*Destapándola*) ¡Habla!

MADAME PIMENTÓN.- ¡Ladrones!

SABELOTODO.- Bah, palabras en desuso.

MADAME PIMENTÓN.- ¡Apestan!

SABELOTODO.- Únicamente a su oficio.

MADAME PIMENTÓN.- ¡Puercos!

SABELOTODO.- Sólo los hay en el diccionario. Saca lo que tengas y comencemos a trabajar.

MADAME PIMENTÓN.- No hay colillas

SABELOTODO.- ¡Loca!

MADAME PIMENTÓN.- ¡Eso era antes!

SABELOTODO.- Tienes razón, un loco no puede ocuparse continuamente de su estómago.

(...)

MARICASTAÑA.- (*Entrando fatigada*) Ya los dejé en franquía. Las del segundo han quemado el pasamanos de la escalera y las señoritas del tercero no han cubierto aún el boquete que les hicieron durante el último registro.

SABELOTODO.- (*Inquieto*) ¡Sordina, hermosa! Las chimeneas oyen.

(*Sobre la terraza han aparecido VECINOS. Van colgando faroles de verbena. Bailan modesta y tristemente al son de un organillo*)

SABELOTODO.- Ni el reparo que teníamos cerca del cielo nos respetan. Lo veis, mujeres, bailan. Han olvidado todo. Los viajeros se hartan de decir: qué ciudad tan hermosa, relucen los cafés, los hombres desean a las hembras vestidas de raso. Lujo, vaivén, sonrisas, hambre, expoliación, crimen... ¡Ja, ja, ja! ¡Vamos, reiros! Es lo único sin mercado negro.

MADAME PIMENTÓN.- El organillo hace cosquillas en la memoria. Me traspasa a horas felices...Quietos, perro.

SABELOTODO.- El organillo me irrita, me acuchilla el alma. ¡Fuera lo castizo, lo folklórico, la miseria disimulada detrás de la belleza tradicional!

MARICASTAÑA.- Pero entonces por poco dinero podía irse bajo los árboles a comer en un merendero castizo llevando una falda de percal planchado...

SABELOTODO.- Calla. Me torturas. Nada de adormideras. Estoy viendo dormirse en pie a la gente bajo diferentes somníferos. Y aquí, en mi tejado, no quiero sueños. ¿Somos o no somos? La calle es la calle; aquí, es aquí. Abajo que levanten el brazo (...) Yo, permanezco. ¿Ya han perdido la memoria de lo que ocurrió? (*Mira que las mujeres se han dormido*) ¿Dormidas? ¡Santa simplicidad! Mejor, así no ven la miseria (...) Yo también sueño y en ti, ¡Oh impura ciudad convertida en tu sombra! ¡Capital de la gloria! ¡De nuestra gloria tambaleante, apuñalada! ¿No la veis? Ésta era la casa del Hombre crédulo, la vida podía florecer bajo la vieja verdad del trabajo...Se llamaba... ¡No quiero recordarlo!

FRAGMENTO II

Acto I

LA CHICA.- ¡Suelta! Me parece que nos siguen...No me gusta el amor con testigos. Todos los ojos que se han quedado en una casa vieja suben por las noches a los tejados y miran.

EL MUCHACHO.- Verán que te beso trocito a trocito, deshuesándote.

LA CHICA.- ¡Tonto! Vamos a irnos por estos tejados hasta las puertas del cielo.

EL MUCHACHO.- No me remuevas recuerdos infantiles.

LA CHICA.- (*Alcanzando otro tejado y subiendo por una escalera*) ¡Cu-cú!

EL MUCHACHO.- Los albañiles han dejado esta escalera para que yo te agarre por los pies.

LA CHICA.- Entonces eres el diablo (*LA CHICA se ha quedado en lo alto. EL MUCHACHO, a sus pies, la descalza acariciándola*)

EL MUCHACHO.- Ya no correrás. Voy a dejarte confiada a un dragón. Atada para siempre a una roca entre mis dos horas de clase y el crepúsculo. Mira, abajo sólo tendrás el mar.

LA CHICA.- (*Recitando*) Recuerda que te quise, hermoso Perseo. Alíviame de esta soledad donde paso mi tiempo en juntar hongos flirteando con un dragón apolillado.

SABELOTODO.- (*En su guardilla, fumando*) Estos chicos de ahora son exactamente como los de antes. ¡Qué falta de imaginación en las nuevas generaciones!

EL MUCHACHO.- ¡Yo mataré al Dragón con mi espada adamantina!

LA CHICA.- No, no. Así, no. Más brío. Eres uno de los héroes griegos.

EL MUCHACHO.- ¡Yo mataré al Dragón con mi espada adamantina!

LA CHICA.- ¡Vamos, hombre, pareces un actor inglés! (*recitando*) Yo mataré al Dragón con mi espada, adamantina. Así, así. Tiene que oírte la Historia.

EL MUCHACHO.- La mitología.

FRAGMENTO III

Acto II

LA CHICA.- Estoy creciendo entre gente golpeada. Desde chica, no he oído más que ¡Ay! Alrededor de mí.

EL MUCHACHO.- Tus padres siempre fueron de la oposición.

LA CHICA.- Érase un corpiño, lirón, lirán, lirillo...

EL MUCHACHO.- A mí me reprochan todos los días en mi casa que te vea.

LA CHICA.- Érase un corpiño con todos sus botones

EL MUCHACHO.- Me dicen que eres una muchacha de aquellas de los años terribles y que ningún amigo mío se acercaría a ti. Creen que estoy trastornado.

LA CHICA.- Érase un corpiño, lirón, lirán, lirillo...

EL MUCHACHO.- Me atrevo a hablarte, porque esta hora es triste para el amor... Si vieras a mi padre y sus bigotes terribles..

LA CHICA.- Érase un corpiño, lirón, lirán, lirillo...

EL MUCHACHO.- Mi madre con sus matillas sobre los ojos de piedra...

LA CHICA.- Érase un corpiño, lirón, lirán, lirillo...

EL MUCHACHO.- Y yo, sin oírles, viniendo aquí todos los días a quemarme, a desobedecerles, sin saber quién tiene la razón, si ellos o tú...

LA CHICA.- Lirón, lirán, lirillo... Con todos sus botones... (*Volviéndose bruscamente*) ¿Eso es todo?

EL MUCHACHO.- ¡Niña!

LA CHICA.- Vete, idiota. No te quiero perjudicar. Yo llevaré siempre un clavel rojo entre los dientes. Me estás estropeando el crepúsculo.

EL MUCHACHO.- Tú quieres hacer de todo una aventura.

LA CHICA.- Quiero hacer de todo la vida, y lo que nos rodea es la muerte. ¡Las campanas están exhaustas de anunciarnos un día más en el que nunca pasa nada!

FRAGMENTO IV

Acto III

SABELOTODO.- A los que como tú salen de esa región oscura donde parte de tus amigos se consumen, les sigue un hombre, ese hombre capaz de gritarles a la espalda: “Eh, ¿No ves que ya nada es posible? ¿No ves que el mundo te ha abandonado?” Hasta es capaz de inventar la amargura y el desacuerdo, de horrorizarle con la tristeza humana sin desagüe (...) Tú corres abriendo puertas a la comprensión y él las cierra; tú sigues y el persigue. En el revés de cada hoja hace temblar para ti la desconfianza. Va presentándote mendigos, seres marchitos, hombres vencidos, hembras sin pupila, andrajos.

LA RAZÓN.- Aunque el hombre no pueda alcanzar el paraíso, piensa en que un gesto de su piedad podría hacer brotar la esperanza ¡Oh, la invención de la esperanza!

EL HOMBRE.- Estoy anonadado ¿Y quién es ese monstruo?

LA RAZÓN.- Sencillamente, tú.

EL HOMBRE.- (*Levantándose trastornado*) ¿Yo?

LA RAZÓN.- Sí, tú. Peligro irresponsable, eres tú capaz de urdir guerras y levantar cataclismos inesperados o teorías.

EL HOMBRE.- (*Arrodillándose ante LA RAZÓN*) ¡Yo! Todo empieza y termina en mí. Todo es mi propiedad y mi delito. ¡Oh, qué delicada labor de recuperación espera a mi alma!

LA RAZÓN.- (*Colocándole la mano sobre la frente*) Sales de la noche más oscura de la Humanidad. (*Levantándose y levantándolo*) Vamos aún por estrechos tejados vacilantes.

SABELOTODO.- Pero tu sufrimiento inspira respeto.

EL HOMBRE.- (*Reaccionando*) No quiero compasión.

SABELOTODO.- (*A LA RAZÓN*) Ilumínale, querida amiga.

LA RAZÓN.- (*A SABELOTODO*) ¡Y éste era de los mejores! ¿Qué haremos con los otros?

SABELOTODO.- Enseñarles a vivir en paz.

EL HOMBRE.- Quiero mi libertad. Quiero mi libertad de ser o no ser, de creer en Dios o de odiarle, de reproducirme o de ser estéril. Quiero mi libertad integral.

SABELOTODO.- Oye, Razón, ¿Estás dormida o despierta?

LA RAZÓN.- Ya dudo si estoy dormida o muerta.

SABELOTODO.- ¡Qué difícil es sacar a un hombre del pozo! *(Alegre, a EL HOMBRE)* Comienzas a decir cosas sensatas. Pero, alto ahí. Mi voz estrafalaria de chiflado de guardilla se levanta diariamente, advirtiendo a los hombres. Es mi forma especial de adorar a Dios.

(LA RAZÓN se apoya en su hombro y EL HOMBRE se sienta, agarrándose la frente, escribe. Se oye un ligero silbido. Es EL MUCHACHO. LA CHICA Y EL MUCHACHO se reúnen abrazándose)

LA CHICA.- ¡Oh, Perseo, creí que no venías! El Dragón se está poniendo insoportable.

EL MUCHACHO.- Mi madre estaba despierta. Salté por la ventana a pesar de la censura de su silencio.

LA CHICA.- ¡Bésame otra vez por ese gesto heroico! *(LA CHICA se detiene cuando EL MUCHACHO va a echar a andar)*

EL MUCHACHO.- *(Atrayéndola)* ¡Vamos, amor, peligro de la vida!

LA CHICA.- ¿Lo dices heroicamente?

EL MUCHACHO.- *(Tirando de ella)* Sí, me llevo a rastras a la otra parte de mi generación, a la que lleva un clavel rojo entre los dientes. ¿Por qué no te mueves?

LA CHICA.- ¿Y qué dirían los historiadores de mi curiosidad, si me marchase en este preciso momento?

SABELOTODO.- *(Levantándose, solemne)* Y condenamos al hombre que sufrió persecución, al inocente obligado al crimen, a llevar cargada la Razón sobre los hombros, a cubrirse de razón aunque ande y ande y esa forma blanca se pudra y se le llene la frente de gusanos. *(AL HOMBRE)* Andarás por las ciudades y por los caminos produciendo terror. Pero el terror no provendrá de ti sino de ellos, que te han abandonado. *(Tristemente)* Otro ciclo histórico ha concluido. ¡Andrómeda!

(EL HOMBRE levanta a LA RAZÓN en los brazos y se dirige hacia los tejados. Al borde final se vuelve, SABELOTODO lo despide con la mano.)

LA CHICA.- Aquí estoy, Dragón mío.

SABELOTODO.- ¡Qué lejos! (...) ¡Qué lejana te siento! (...) Me gustaría un último retrato tuyo.

LA CHICA.- Te lo mandaré por correo.

SABELOTODO.- ¿Y si una guerra próxima impide el trabajo de los laboratorios? ¿Y si los correos deben volver a emplear palomas blancas para semejantes ocasiones?

LA CHICA.- Volveré a ti, Dragón simbólico, tesoro inalterable de la tierra, fe en un cestillo, monstruo de la magia doméstica, sentido común.

(EL MUCHACHO tira de LA CHICA para llevársela)

EL MUCHACHO.- *(Conmovido)* ¿Y si le dejásemos de regalo la Gorgona? Podría servirle para aniquilar enemigos.

LA CHICA.- ¡No, no, ninguna contribución sobrenatural al trabajo del hombre! Inocente, parecería un arma de juguete.

SABELOTODO.- ¿Dónde resuena la risa de esa niña?

LA CHICA.- Aquí Dragón. Mi buen Dragón, ya no tendrás que manejar tus artes para guardar un puñado de naranjas de oro; ya podrán desmontarte de los castillos medievales, del escudo de Inglaterra, de los iconos refulgentes, de las estampas de los niños. Tu guardada se va y guardador sin guardada, mal guardador será para lo que ya no hay que guardar.

SABELOTODO.- ¡Lindo acertijo de princesa! ¡Eh, tú, Perseo, déjame mirarla un instante! El tiempo mágico es tan corto esta noche...

LA CHICA.- *(Corriendo hasta él y besándole la mano)* ¡Pero, mi pobre Dragón alucinado! No es la noche, ya amanece.

SABELOTODO.- Y tú me abandonas para salvarte en ese Perseo de disciplinas clásicas...

LA CHICA.- *(Retrocediendo hacia EL MUCHACHO)* ¡Pronto Perseo, el sombrero mágico para hacernos invisibles! *(A SABELOTODO)* Sí, me voy para que la Humanidad vuelva a empezar.

(Desaparecen)

SABELOTODO.- ¡Pobres! Creen aún que un sombrero invisible sirve para algo.

TELÓN

ANEXO III. FICHA COLOQUIO CONJUNTO, FINAL DE ACTIVIDAD Y EVALUACIÓN.

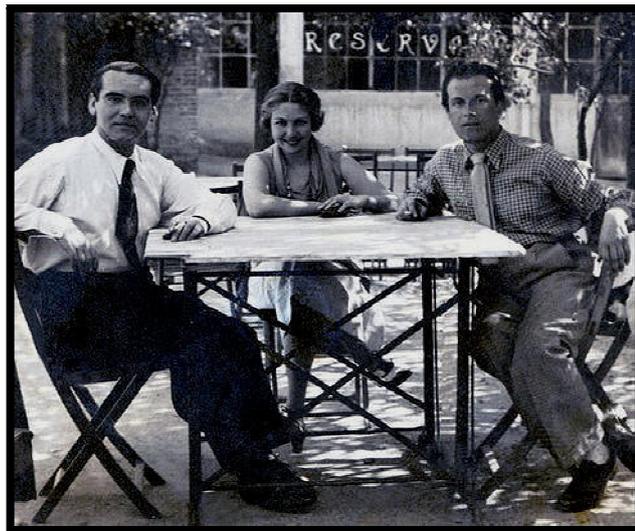
¿Por qué la dramaturgia hecha por mujeres en España no es considerada?
<ul style="list-style-type: none">- Destacar los momentos y razones por los que la mujer se ha visto a la sombra de la producción literaria.
¿Qué elementos hay en la vida de María Teresa León que hagan de ella una escritora especial?
<ul style="list-style-type: none">- Destacar datos biográficos que conformen su educación liberal y lo favorable de su ambiente frente a las vicisitudes generales de la época en cuanto a la educación femenina.
En qué elementos se diferencia la escalera de Historia de una escalera de Antonio Buero Vallejo del tejado de La libertad en el tejado de María Teresa León
<ul style="list-style-type: none">- Destacar el diferente tipo de lectura social y lectura simbólica.
¿Qué representan los personajes de La libertad en el tejado?
<ul style="list-style-type: none">- Destacar caracteres y formas de proceder, pensar e interactuar. Puede ser una caracterización superficial en primer lugar para luego ahondar en aspectos más ontológicos.
¿Qué crees que supone la mitología y el arte en la obra La libertad en el tejado?
<ul style="list-style-type: none">- Destacar los motivos principales de los mitos comentados en clase en relación con la obra.

ANEXO IV. Fotografías de la autora, María Teresa León mostradas en clase.



María Teresa con los hijos de su primer matrimonio.

Balcón del dormitorio de Federico García Lorca en la casa de la Huerta de San Vicente



Alberti y León en Italia.



Abril de 1977. Alberti y León vuelven a España después de más de treinta años en el exilio.

BIBLIOGRAFÍA

ALDECOA, Joefina apud Rafael Conte. 1984. *Una voz de mujer* (página 8). Introducción de *Entre visillos*. Carmen Martín Gaité. Colección: Maestros de la Narrativa Hispánica. Editorial: Círculo de lectores. Barcelona.

BARRIOS, Olga. 2009. *La mujer en las artes visuales y escénicas. Transgresión, pluralidad y compromiso social* (Páginas 79-118). Panorámica y análisis de la mujer en el espacio escénico contemporáneo: Creaciones sanadoras, feminismo y diversidad. Editorial Fundamentos. Número 317.

BEHAR RIVERO, Daniel S. 2008. *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.

BOLUFER PERUGA, Mónica. 1995. *Espectadores y lectoras: Representaciones e influencia del público femenino en la prensa del siglo XVIII*. Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII. N° 5. (Páginas 23-57)

BORREGUERO BELTRÁN, Cristina. 2011. *Puellae doctae en las Cortes Peninsulares*. Dossiers feministes N° 15: *Mujeres en la historia. Heroínas, damas y escritoras (siglos XVI-XVII)*

CALVO CARILLA, José Luis. 2013. *Visiones literarias de Los Monegros (imágenes contemporáneas de un mito literario)*. Archivo de Filología Aragonesa (AFA). Número 69.

CRISTÓBAL, Vicente. 1975. *Perseo y Andrómeda: versiones antiguas y modernas*. La tradición clásica en España. Barcelona.

CASTILLO-MARTÍN, Marcia. 2001. *Contracorriente: Memorias de escritoras de los años veinte*. Espéculo. Revista de Estudios Literarios. Número 17. Universidad Complutense de Madrid.

CHARTIER, Roger. 1999. *Cultura escrita, literatura e historia*. (Páginas 70-90). Fondo de cultura económica. México.

DURÁN Y LALAGUNA, Paloma. 2007. *El voto femenino en España*. Editorial: Servicio de Publicaciones de Asamblea de Madrid. Madrid.

ECHAZARRETA ARZAC, J. M. y A. L. García Aceña. 2008. Lengua castellana y literatura 4º de ESO. Página 240. Editorial Editex.

FERRER VALS, Teresa. 1995. *La ruptura del silencio: mujeres dramaturgas en el Siglo XVII*. Universidad de València.

GAMBARO, Griselda. 1980. *¿Es posible y deseable una dramaturgia específicamente femenina?* Latin American Theatre Review. Summer 1980. Vol. 13. Nº 3.

GARCÍA De ENTERRÍA, María Cruz. 1973. *Sociedad y poesía de cordel en el Barroco*. Página 101. Madrid.

GARCÍA GARROSA, María Jesús. 2007. *La creación literaria femenina en España en el siglo XVIII: un estado de la cuestión*. Universidad de Valladolid. Cuadernos de Historia Moderna. Número VI (Páginas 203-219).

GARDNER, Howard. 2002. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Temas de Educación. Editorial Paidós. Barcelona

GILBERT, Sandra y Susan Gubar. 1998. *La loca del desván: La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Editorial Cátedra. Nº 52 Colección Feminismos.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1986. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Editorial Morata. Madrid.

IZQUIERDO LÓPEZ, Natalia. 2012. *Escritoras de la posguerra frente al espejo. Derrotas y conquistas de algunas antiheroínas*.

De LEÓN. Fray Luis. *La perfecta casada*. 1980. Página 83. Editorial: Espasa Calpe. Madrid. 11ª Edición. Colección Austral Nº 51.

LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. 2014. *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada*. Universitat de València. Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación. Valencia.

MARTÍN GAITE, Carmen. 1980. *El cuarto de atrás*. 3ª Edición. Colección Ancora y Delfín. Editorial Destino. Barcelona.

MARTÍNEZ RUIZ, Enrique y Magdalena de Pazzis Pi Corrales. 2008. *Ilustración, ciencia y técnica en el Siglo XVIII Español*. Universidad de Valencia. Editorial Guada Impresores SL. Valencia.

NICHCY. (Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades). 2010. *El trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad*. FHI 360 Review.

NIEVA-DE LA PAZ, Pilar. 2009. *Modelos femeninos de ruptura en la literatura de las escritoras españolas del siglo XX: Concha Méndez (1898-1986), Carmen Martín Gaité*

(1925-2000) y Rosa Montero (1951-). *Roles de género y cambio social en la literatura española del siglo XX*. Ediciones Rodopi. Ámsterdam-Nueva York.

O'CONNOR, Patricia. 1988. *Dramaturgas españolas de hoy*. Volumen 59, Nº 2. Hispanic Review. Universidad de Pennsylvania.

ORTEGA LÓPEZ, Margarita. 1997. Parte IV. *Las mujeres en la España moderna. Historia de las mujeres de España*. Editorial Síntesis. Madrid.

PALAU, Montserrat. 2010. *María Aurelia Capmany, heterodoxia y rebelión*. Universitat Rovira i Virgili. Revista LletrA. Universitat Oberta Catalunya.

PIÑUEL, José Luis. 2011. *Metodología para el análisis de la incertidumbre: un diseño de Phillips 66*. Actas: III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. III CILCS. Universidad de La Laguna.

RUIZ RAMÓN, Francisco. 1995. *Historia del Teatro Español Siglo XX*. 10ª Edición. Crítica y estudios literarios. Editorial: Cátedra. Madrid

SANZ, Nuria y Sjur Bergan. 2005. *Legado y patrimonio de las Universidades Europeas*. Ediciones Consejo de Europa. México D.F. México.

SEGRE, Cesare. 1985. *Principios de análisis del texto literario*. Editorial Crítica. Barcelona.

SERVÉN DÍEZ, Carmen. 2008. *La mujer en los textos literarios*. Editorial Akal.

TORRES NEBRERA, Gregorio. 1992. *María Teresa León: Los espacios de la memoria*. DRACO.

TORRES NEBRERA, Gregorio. 2003. *María Teresa León: Obras dramáticas y escritos sobre teatro*. Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. ADE. Número 39.

TORRENT, Rosalía. 1996. *Mujeres e imágenes de mujeres en la vanguardia histórica*. Asparkía VI: Dona dones: art i cultura.

VIDAL EGEA, Ana. 2010. *El teatro de Angélica Liddell (1988-2009)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

VILCHES DE FRUTOS, Francisca. 2010. *El exilio a través de los mitos: La libertad en el tejado de María Teresa León*. Centro de ciencias humanas y sociales. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

ZAVALA, Iris M. 2004. *La otra mirada del siglo XX. La mujer en la España contemporánea*. Editorial La esfera de los libros. Madrid.

FUENTES AUDIOVISUALES

María Teresa León. Lucía Gaspar Serrano y María Miranda Muñoz para Proyecto Rosaleda. 2009 (8'58''). [En línea]

https://www.youtube.com/watch?v=Ho_eo9mNbOU [Última consulta: 19 Mayo 2015]

Mujeres malditas: María Teresa León: Mucho más que la mujer de Alberti. RTVE. 2014. (12' 55''). [En línea]

<http://www.rtve.es/alacarta/audios/mujeres-malditas/mujeres-malditas-maria-teresa-leon-mucho-mas-esposa-rafael-alberti-11-02-14/2390430/> [Última consulta: 22 Mayo 2015]

Historia de una escalera. Grupo Teatral Demontre en Mondéjar Guadalajara. 2013 (1 hora 10'). [En línea]

<https://www.youtube.com/watch?v=y7BIZvkQv8g> [Última consulta: 27 Mayo 2015]

Teatro para ti. Historia de una escalera. Centro de Documentación Teatral. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Canal Cultura. 2011 (19' 46'') [En línea]

<https://www.youtube.com/watch?v=vnAP5HE0gNs> [Última consulta: 27 Mayo 2015]

GALERÍA PICTÓRICA

Perseo liberando a Andrómeda. Peter Paul Rubens. 1607. [En línea]

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peter_Paul_Rubens_-_Perseus_Freeing_Andromeda_-_WGA20306.jpg [Última consulta: 29 Mayo 2015]

Perseo libera a Andrómeda. Giuseppe Cesari. 1594. [En línea]

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Perseus_and_Andromeda_by_Giuseppe_Cesari#/media/File:Giuseppe_Cesari_-_Perseus_Rescuing_Andromeda_-_Clark.jpg [Última consulta: 29 Mayo 2015]

Perseo socorriendo a Andrómeda. Tiziano. 1556. [En línea]

<http://www.sarasuati.com/las-poesias-de-tiziano/> [Última consulta: 29 Mayo 2015]

Perseo y Andrómeda. Charles-André Van Loo. 1740. [En línea]

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charles_Andr%C3%A9_van_Loo_-_Perseus_and_Andromeda_-_WGA13431.jpg [Última consulta: 29 Mayo 2015]

El sueño de la razón produce monstruos. Francisco de Goya. Número 43 de *Los caprichos* 1799. [En línea]

https://es.wikipedia.org/wiki/El_sue%C3%B1o_de_la_raz%C3%B3n_produce_monstruos [Última consulta: 30 Mayo 2015]